رينا تاغوروفا

مقدمة في علم الاجتماع التربوي

ترجمة عن الروسية وتقديم
د. نزار عيون السود



مقدمة في

علم الاجتماع التربوي

ريناتا غوروفا

مقدمة في علم الاجتماع التربوي

ترجمة عن الروسية وتقديم
د. نزار عيون السّود



طبعة أولى ١٩٥٠
موافقة د ١٠٧٣٠
تاريخ ٢١/ ٨/ ١٩٨٤



دمشق - شارع بور سعيد - هاتف ٢١١٠٤٨ - ٢١١٠٢٢
بيروت - الحمراء - شارع المقدسي - بناية يونس - ص.ب ١٤٥٢٩٩

علم الاجتماع هو علم حديث العهد . انه وليد القرن العشرين ، عصر الثورة العلمية التقنية ، وعصر التحولات الاجتماعية الكبيرة . وهو احد العلوم التي تفرعت عن علم الاجتماع ، وصلة الوصل بينه وبين علم التربية . وهذا ما يتجلى واضحاً من اسم العلم ذاته .

أن التربية هي علم اجتماعي . ولو اخذنا اي جانب من جوانبها ، سواء كان نظرية التربية او فن التعليم ، او علم المعوقين ، فلا يمكن لاى منها أن يتطور ويتقدم بدون تحليل النواحي الاجتماعية . ومع ذلك فبين مسائل علم التربية ثمة مسائل تعكس بصورة مباشرة تأثير المجتمع ، وهي المسائل السوسيولوجية في التربية ، او علم الاجتماع التربوي ، الذي يدخل في اطار علم التربية وعلم الاجتماع على حد سواء . ومن بين هذه المسائل السوسيولوجية في التربية : الحتمية الاجتماعية للتربية ، والتأثير المتبادل والمتفاعل للتربية والوسط على التكوين الاجتماعي للفرد ، وتأثير التربية على تجدد المجتمع والتقدم الاجتماعي .

وبما أن اهداف تربية التلاميذ ومهامها ومضمونها ، وطرائقها إلى حد كبير بالتالي ، تفرضها وتحددها حاجات المجتمع الموضوعية ، فمن الضرورة بمكان دراسة هذه الاهداف والمهام والمضمون والطرائق التربوية دراسة دقيقة مع مراعاة آفاق التطور الاجتماعي . وهذه الدراسة تغدو اكثر أهمية والحاحا على نحو خاص في المجتمع الدينامي المعاصر ، حيث تؤدي الثورة العلمية التقنية الى وتائر عالية للتطور الاجتماعي ، تتعقد وفقها المهام الملموسة لاعداد الشبيبة وتهيئتها للعمل ومتابعة التعليم ، وللحياة الاجتماعية والخاصة .

ولاتقل اهمية عن ذلك دراسة التغيرات الجارية في العوامل الاجتماعية المؤثرة على تكوين شخصية الطفل . وهي نمو المدن ، والتوسع الكبير لوسائل الاعلام ، والتغيرات الجارية في الاسرة والتي تولد فرصا جديدة ، وصعوبات جديدة في تربية الجيل الناشيء .

أن نتائج دراسات الاتجاهات الاساسية لتطور عالم الشبيبة الروحي ، والميزات النموذجية للتلميذ العصرى ، وجوانبه القوية والضعيفة تساعد على التنظيم الاكثر فعالية لعملية التربية . كما أن دراسة مستوى تطور خريجي المدارس الثانوية ونضجهم الاجتماعي ، واستعدادهم للعمل ومتابعة التعليم والعمل النافع ، وللتنظيم الرشيد لاوقات فراغهم ، ولحياتهم العائلية المستقلة - توفر لنا فرصة تقويم مدى تلبية نظام التربية المدرسي لحاجات ومتطلبات المجتمع في اعداد الشبيبة التي اصبحت على أبواب الحياة المستقلة ، والقيام بتصحيح هذا النظام .

أن الاهمية الاجتماعية لهذه المسائل التربوية وخصوصية وضعها المتاخم الذي يتطلب جهودا مشتركة من جانب علمي التربية والاجتماع ، يؤديان إلى اتجاه سوسيولوجي - تربوي جديد عند نقطة تقاطع هذين العلمين ، له طرائقة الخاصة ومنهجة المتميز في البحث . وفي هذا المسار ينعكس اتجاه موضوعي للعلم المعاصر ، وهو التمييز والتكامل المطردان للعلوم والمعارف العلمية .

ومن بين العلوم الاجتماعية التربوية ، يجتذب اهتماماً متزايداً في الفترة الأخيرة علم الاجتماع التربوي ، العلم الذي يدرس قضية الشرطية الاجتماعية للتربية ووظائفها الاجتماعية . وهذا العلم بالذات لم يحظ حتى الآن بما يستحقه من دراسة وتحليل من جانب علم التربية الماركسي . ان هذا الكتاب يهدف إلى سد هذه الثغرة القائمة في الدراسات السوسيولوجية لقضايا التربية . ويستقصي هذا الكتاب تاريخ تطور الافكار حول الشرطية الاجتماعية للتربية ودور التربية الاجتماعي سواء في الاتحاد السوفييتي أم في البلدان الأخرى . وتركز مؤلفة هذا الكتاب اهتمامها بادىء ذي بدء على تلك الامكانات التي يفتحها علم الاجتماع التربوي الماركسي أمام حل القضايا العاجلة للتربية المدرسية .

آن المهمة النظرية الأساسية لهذا الكتاب هي تحديد مادة علم الاجتماع التربوي الماركسي ، والكشف عن الاختلاف المبدئي لاتجاهه الفكري السياسي ولأسسه النظرية ووظائفه الاجتماعية عن علم الاجتماع التربوي البورجوازي .

ان علم الاجتماع التربوي يتطور بصورة مختلفة مبدئياً في البلدان الاشتراكية والرأسمالية . وهذا الاختلاف نابع من الطبيعة الطبقية لعلم الاجتماع التربوي ومنطلقاته المنهجية الأساسية والنظرية . ونظراً لقلة الدراسات حول علم الاجتماع التربوي البورجوازي . فقد كتبت المؤلفة فصلاً مستقلاً في هذا الكتاب حول نقد الأسس المنهجية والوظائف الاجتماعية لعلم الاجتماع التربوي البورجوازي بالاشتراك مع الباحثة السوفييتية م . كيريلوفا . وفي هذا الفصل تقدم لنا الكاتبتان تحليلاً نقدياً لنظرية التنشئة ، التي تحتل في الوقت الحاضر المركز الطليعي في علم الاجتماع التربوي البورجوازي . كما قامت المؤلفة في هذا الكتاب بمحاولة موفقة لصياغة منهج وطرائق الدراسات السوسيولوجية - التربوية .

وقد قامت المؤلفة في السنوات العشر الأخيرة بعدد من الدراسات السوسيولوجية التربوية ، الهادفة الى الكشف عن طابع تأثير النظام الاشتراكي على تربية الشبيبة المدرسية وتكونها الاجتماعي ، وكذلك الكشف عن تأثير التربية الاشتراكية على تجدد المجتمع والتقدم الاجتماعي ، وقامت بتحليل مقارن لمستويات الاستعداد لقيام خريجي مدارس المدن والريف بالوظائف الاجتماعية الاساسية . وقد عرضت بعض نتائج هذه الدراسات في هذا الكتاب .

ان المؤلفة تدرك جيداً صعوبة هذه المسائل المطروحة وتعدد جوانبها ، . ولم تنجز حتى الان الا الخطوات الاولى لمعالجة هذه المسائل الصعبة ذات الجوانب المتعددة . وتطرح بعض هذه المسائل للمرة الاولى ، كما أن بعض الاستنتاجات ذو طابع أولي . ومع ذلك تأمل المؤلفة في أن يعمل هذا الكتاب على التطوير اللاحق للابحاث والدراسات الماركسية في علم الاجتماع التربوي .

وما أحوج القارىء العربي ، وبخاصة في قطرنا العربي السوري الذي يشق طريقه بنجاح نحو المجتمع الاشتراكي المنشود ، الى الفكر الاجتماعي - التربوي التقدمي . لا سيا واننا نعير التربية أهمية كبرى ، وندرك دورها الكبير في التغيير الاجتماعي وفي تكوين المواطن الاشتراكي الواعي ، ونعمل على تطبيق الزامية

التعليم ، ومجانيته بكافة مراحله ، ونحارب الجهل والأمية ، وننشر الثقافة والوعي الاجتماعي والفكر الاشتراكي التقدمي .

وما أحوج مكتبتنا العربية ، التي ما تزال فقيرة بالدراسات والكتب الاجتماعية التربوية ، الى مثل هذا الكتاب ، الذي يلقي الأضواء على مواضيع علم الاجتماع التربوي وتاريخه من وجهة نظر اشتراكية علمية ، والذي يطلعنا على أبحاث ودراسات اجتماعية ـ تربوية أجريت في بيئة اشتراكية وعلى أيدي باحثين اشتراكيين ، مسلحين بمنهج علمي . لا سيما وان علم الاجتماع التربوي قد دخل كلياتنا وجامعاتنا .

اننا نقدم الى القارىء العربي هذا الكتاب «مقدمة في علم الاجتماع التربوي» للباحثة السوفييتية غوروفا ، آملين ان يجد فيه طلابنا مرجعاً هاماً لهم في دراساتهم الجامعية والعليا . كما نأمل ان يكون هذا الكتاب خير معين لجميع العاملين في مجالات التربية والتعليم وتنمية المجتمع على أداء رسالتهم على أفضل وجه ، واعداد جيل عربي واع تقدمي طموح ، قادر على حمل الاعباء الملقاة على عاتقه ، مدرك لدوره وواجباته ومسؤ ولياته في المدرسة والجامعة ، والمصنع والمزرعة ، والاسرة والمجتمع .

د . نزار عيون السود

القسم الاول

تاريخ علم الاجتماع التربوي ونظريته

الفصل الأول

تطور افكار الشرطية الاجتماعية ودور التربية الاجتماعي في تاريخ الفلسفة والتربية

ان التحليل الماركسي العلمي لتاريخ هذا العلم ضروري وهام من اجل فهم واقعه المعاصر ، ومعرفة الجذور الاولى للتصورات والاتجاهات السوسيولوجية - التربوية .

ولا تسمح لنا اطر التحليل التاريخية بالقاء الأضواء الا على المراحل الاساسية فقط لتطور هذه الافكار ، وتناول اكبر المدارس الفلسفية * والتربوية ، والاقتصار على تحليل آراء اولئك المفكرين الذين اعطوا جديدا في فهم قضية الطبيعة الاجتماعية للتربية ووظائفها الاجتماعية . وتنطلق الكاتبة في بحثها لاهم منجزات الفكر الفلسفي والتربوي حول هذا الموضوع من انه لا يجوز لنا ان نحكم على المنجزات والفضائل التاريخية بالنظر الى ما قدمه العلماء والمفكرون في الماضي من وجهة نظر العلم الحديث ، بل يجب ان نحكم عليها من وجهة نظر ما قدموه من جديد بالمقارنة مع سابقيهم .

* من المعروف ان نظرية التربية قد تطورت في البداية ضمن اطار الفلسفة . وبعد انفصال علم التربية عن الفلسفة ، بحثت مسائل تاثير المجتمع على التربية فترة طويلة من جانب الفلاسفة بشكل رئيسي ، وهم الذين ساهموا باكبر قسط في تطوير منهج التربية .

١ ـ قضايا الطبيعة الاجتماعية للتربية في الفلسفة والتربية قبل الماركسية

يمكن للمرء ان يتتبع بوضوح فكرة ترابط المجتمع والتربية في اعمال المفكرين الاغريق . لقد طرح ديموقريطس وافلاطون وارسطو بشكل او بآخر جميع المسائل التي كانت موضع جدال طيلة قرون عديدة . وهي المسائل المتعلقة بالطبيعة الاجتماعية للتربية ووظائفها الاجتماعية . فقد اعتبر ديموقريطس ، العقل الموسوعاتي الاول بين الاغريق(١٣٩ ، ٣ ، ١٢٦) ** واكبر معبر عن المذهب المادي في العصر القديم ، اعتبر «الحاجة» ومتطلبات الناس المادية القوة المحركة للتاريخ البشري . وفي الوقت نفسه ، وباعتباره نصيراً مؤيدا ثابتا للمذهب الحسي ، فقد قدر التربية تقديرا رفيعا مؤكدا انها «تعيد تشكيل الانسان وتعدله ، وتخلق له طبيعة ثانية» (١٣٦ ، ١٧٢) . وكان ديموقريطس ، نصير اخلاق «خير الامور اوسطها» ، من اوائل من قالوا بفكرة اهمية تكوين قناعات الانسان الداخلية بضرورة اتباع السلوك الاخلاقي ، «لان من تمنعه القوانين وحدها عن العمل الجائر قادر سرا على الجور ، اما من يقوم بواجبه بقوة الاقناع ، فهو لا يرتكب الجرم لا بالسر ولا بالعلانية» (٤٩ , ٢٢٢) . وعلى هذا النحو صاغ مهمة رئيسية من مهمات التربية ، وهي تكوين قناعات لدى الانسان ، تطابق قوانين المجتمع .

لقد كان افلاطون ، مؤسس اول منظومة متطورة للمثالية اليونانية القديمة ، يرى ان الدولة لا تنشأ نتيجة لحاجة الناس ، بل نتيجة للافكار الاجتماعية الفطرية . ومهمة الفلاسفة هي جعل الدولة مثالية ، وتؤدي التربية دورا كبيرا في

** الرقم الاول فيما بين القوسين يدل على رقم المرجع ضمن قائمة المراجع في نهاية الكتاب ، والرقم الاخير يدل على رقم الصفحة ، اما الرقم الاوسط ، ان وجد ، فيشير الى رقم الجزء او المجلد ـ المترجم ـ

المحافظة على الدولة . فهدف التربية هو تشكيل قناعات مناسبة للدولة لدى الجيل الناشيء . ان مصالح الدولة يجب ان تغدو بالنسبة للفرد المصالح الوحيدة ، اما نجاح القضية المشتركة «فيجب ان تتطابق مع مهامه وواجباته» (٤ ، ٣ ، ١٩٩) . لذا من الضروري تربية الاطفال منذ سنواتهم الاولى لا في الاسرة (على الاطفال بشكل عام ان لا يعرفوا آباءهم وامهاتهم) ، بل في مؤسسات الدولة . حيث يتعود الطفل السلوك «حسب النماذج المقبولة» ، ويألف تنفيذ دور اجتماعي محدود - دور فيلسوف او محارب او عامل .

يرى افلاطون ان وحدة المجتمع يمكن تحقيقها بالتطور الاحادي الجانب لاعضائه ، وبالتالي «باحتياج الفرد الى الفرد الآخر» . ان افلاطون هو عدو التربية المتكافئة والتعليم المتماثل للجميع : فالتربية العقلية والتعليم الكامل في دولته المثالية يقدمان للفلاسفة فقط . ان رجعية هذه الافكار جلية وواضحة .

ان الوظيفة النامية للتربية متواضعة للغاية في نظرية افلاطون : بما انه توجد في نفس الطفل منذ الولادة جميع الافكار ، فيجب مساعدته فقط «على تذكرها «لذا فالتربية ليس انها لاتصنع طبيعةثانية» فحسب ، بل ولا تصنع شيئا ابدا .

لقد وضع ارسطو المفكر الاغريقي البارز ، الذي كانت افكاره الفلسفية والتربوية أعلى انجاز في الفكر النظري للعالم القديم ، وضع اعمق منظومة من الآراء والافكار حول طبيعة التربية ودورها في المجتمع . لقد كان ارسطو اول من صاغ النظرية القائلة بان المحافظة على ثبات واستقرار نظام الدولة القائم هي احدى وظائف التربية . يقول ارسطو «من المستبعد جدا ان يشك احد بان على المشرع ان يهتم اقصى الاهتمام بتربية الشبيبة ، لان نظام الدولة ذاته يكون خاسرا ومتضررا في تلك الدول التي لا تهتم بهذا الامر . ذلك لأنه لكل شكل من أشكال بناء الدولة تربية مطابقة له ، وهذا أمر على درجة كبيرة من الاهمية» (١ ، ٨٧) .

وقد كان ارسطو يعتقد ، مثله في ذلك مثل ديموقريطس ، انه لا يمكن لأفضل القوانين وأمثلها ان تجلب اية فائدة اذا لم يتعود المواطنون على انظمة الدولة ، واذا لم يربوا على روحها . وبالاختلاف عن افلاطون ، لم يعتبر ارسطو

المحافظة على الدولة وظيفة وحيدة ، بل ولا وظيفة رئيسية من وظائف التربية . ان هدف التربية الرئيسي هو النمو المنسجم للفرد ، رغم ان هذا النمو كان يتخيله بدون اي عمل ، وكان يعتبره وقفا وامتيازا لـ «الاحرار» . ويلح ارسطو خلال ذلك ، على التربية المتكافئة والمتماثلة لجميع المواطنين ، وعلى ان «الاهتمام بهذه التربية يجب ان يكون من صلاحيات الدولة وليس قضية مبادرة فردية» (١ ، ٨٨) .

وبالاختلاف عن افلاطون ، يعالج ارسطو مسالة تناسب المصالح الفردية والجماعية باقترانها والجمع بينها بصورة منسجمة . فهو يطور في كتابه «الاخلاق» لاول مرة «نظرية الانانية المعقولة» . يقول ارسطو ثمة نوعان من الانانية . فبعض الناس يسعى الى الحصول «على اكبر قدر من المال والجاه والملذات الحسية» ويفعل هذا باسم رضاه الشخصي . وبعض آخر يفعل اكرم وافضل الاعمال «في سبيل القضية المشتركة» وهو ايضا يفعل هذا من اجل رضاه الشخصي . وهذا هو سبب ان تربية الفرد على روح الفضيلة تؤدي في نهاية الامر الى وحدة التطلعات الفردية والجماعية .

ويكمن هدف التربية ، كما يرى ارسطو ، في تنمية اسمى جوانب النفس ـ الجوانب العقلية والاخلاقية والارادية . لقد غرست في الانسان بطبيعته بذور معينة لخصائصنا وقدراتنا ، وهي تتطور وتنمو بتاثير التربية . وهكذا فان ارسطو لا يبالغ مثل ديموقريطس في تقدير دور التربية في تنمية الفرد ، ولا يحط من قدرها كما فعل افلاطون .

وقد طرح ارسطو فكرة اخرى هامة ، هي فكرة تكون الانسان ككائن اجتماعي اي التطبيع او التماثل الذي يجري في اثناء التواصل مع الناس الآخرين . ويرى ارسطو ان التطبيع والتربية شيئان مختلفان . فالاول ذو طابع عفوي على الأغلب بينما التربية هي تطوير واع لقدرات الانسان الفطرية .

وهكذا ، يظهر لنا العرض السريع الخاطف لاهم افكار اكبر مفكري اليونان القديمة ، ان الاغريق قد طرحوا وصاغوا افكارا حول ارتباط نظام التربية وتبعيته لطابع بناء الدولة ، وحول دور التربية واهميتها في استقرار هذا البناء والمحافظة عليه ، وحول ضرورة تربية وحدة المصالح الفردية والجماعية لدى الجيل الفتي .

إن ظلام العصور الوسطى الذي استمر حوالي عشرة قرون * « . . . قد مسح من على وجه الارض الحضارة القديمة ، والفلسفة القديمة والسياسة والحقوق للبدء في كل شيء منذ البداية . . . ونتيجة لذلك ، وكما يحصل في جميع مراحل التطور الباكرة ، اصبح التعليم العقلي احتكارا وامتيازا خاصا لرجال الدين والقساوسة » واكتسب التعليم ذاته ، بشكل اساسي ، طابعا دينيا» (١٣٩ ، ٧ ، ٣٦٠) .

فكيف كانت تعالج المسائل التربوية نظريا وعمليا في العصور الوسيطة في اوروبا ؟ لقد كان الطلب الاجتماعي للدولة الثيوقراطية هو المحافظة على سلطة الكنيسة والاقطاعيين . وكان هذا الطلب يموه بشعارات دوغماتية دينية . فالجسد هو زنزانة النفس ، والانسان آثم وخاطىء بطبيعته ، لذلك كانت التربية ضرورية من اجل قتل البدن بواسطة العقوبات الجسدية وقمع الحاجات والمتطلبات البشرية الطبيعية . لقد كان هدف التربية الرئيسي ـ تكوين مشاعر الخضوع ، والطاعة العمياء ، والموقف غير المبالي من اعباء الوجود الارضي ومن الظلم والطغيان ، والخضوع المطلق لسلطة رجال الدين . لقد كانت وصية الخضوع والاستسلام تسمع في التربية الوسيطة اقوى من وصية محبة القريب . وكان هذا امرا طبيعيا في ظل انظمة الحكم التي سادت اوروبا في القرون الوسطى .

وقد تجلى الجمع بين التعصب الديني والنزعة الفردية بوضوح خاص في التربية الجيزويتية . فادراكا منهم لحقيقة ان التربية الهادفة ليست العامل الوحيد المؤثر على تكون الانسان ، وان الوسط له تاثير كبير ايضا على تكوينه ، قام الجيزويت بعزل الاطفال ، ووضعهم في اديرة مغلقة ، وسعوا الى اخضاعهم بصورة مطلقة عن طريق الاساليب الفردية . لقد تركت سلطة الكنيسة التي استمرت عشرة قرون » آثارها . واذا ما استطاعت نظرية التربية التخلص من عبء افكار القرون الوسطى الكنسية ، فان تاثير الدير بقي فترة اطول بكثير في ممارسة التربية .

---

* تقصر المؤلفة حديثها عن التربية في القرون الوسطى على اوروبا والعالم الغربي المسيحي ، دون ادنى اشارة الى التربية في الدولة العربية الاسلامية التي كانت تعيش فترة ازدهارها في القرون الوسطى ـ المترجم .

بعد جمود الفكر الفلسفي والتربوي في العصور الوسطى ترددت بصوت قوي ، ولاحت بسطوع كبير ، الافكار التقدمية في اعمال ومؤلفات الانسانيين العظام في عصر النهضة . وفي هذه الفترة ترددت بحماسة قوية فكرة ضرورة النمو المنسجم والشامل . فمتطلبات الانسان وحاجاته الطبيعية ، وطبيعته الانسانية - تلك هي البواعث والمسببات الاساسية للتربية ، وهي بالذات ما يجب دراسته من اجل وضع نظام تربوي حقيقي . وعورض التسامح المسيحي والتنسك الديني بالروح الفردية المعقولة ، وبنظرية قيمة الشخصية الانسانية (بيكو ديلاميراندولا ، ايرازم ، روتردام ، رابلي) وبعثت نظرية الاخلاق الاغريقية القديمة ، والابيقورية على نحو خاص . ان فكرة استخلاص اهداف التربية من طبيعة الطفل ، وهي الفكرة التي اصبحت فيما بعد فكرة رجعية ، كانت تقدمية في عصر النهضة ، لانها حلت محل افكار التربية الدينية الوسيطة الاكثر رجعية . وهذا هو ديالكتيك تطور الفكر التربوي .

كذلك كانت المبالغة المثالية في دور التربية من جانب ي . روتردام (التربية قوة جبارة ، انها وسيلة لازالة جميع الشرور من الارض) فكرة تقدمية بالنسبة لعصرها .

ان عصر النهضة قد اهدى البشرية الطوباويين الاشتراكيين الاوائل . وقد دافع توماس مور وتومازو كامبانيلا في مؤلفاتهما عن فكرة الحق المتكافىء لجميع الاطفال ، بصرف النظر عن الجنس والانتماء الاجتماعي ، في الحصول على التعليم . ووسعا مفهوم تربية الفرد الشاملة ، مدخلين فيها التربية العلمية والاعداد للحياة الاجتماعية(١٤٣ ، ١٣٩ ، ٣٤ ، ٤١ ، ٥٥) .

ويرتبط التطور اللاحق لفكرة الطبيعة الاجتماعية للتربية ودورها الاجتماعي بالمذهب الحسي وبالمعرفة التجريبية . وقد لعب دورا خاصا في هذا المجال توماس هوبز ، الذي حول مركز اهتمام العلم من مجال العلوم الطبيعية الى مجال العلوم الاجتماعية . وقد ارسى اسس النظرية العضوية للدولة ونظرية «العقد الاجتماعي» التي اكتسبت شهرة كبيرة فيما بعد . بيد ان نظرية هوبز المادية الحسية حول طبيعة النفس هي الاهم بالنسبة للمسائل التي نبحثها هنا . ليس ثمة من شيء في الوعي لم

يكن في الاحاسيس اولا ـ ان هوبز قد طبق ونشر هذه الفكرة بثبات واصرار . وخلافا لما اقدم عليه لوك فيما بعد من تنازل ، لم يقبل هوبز باية حلول وسط ولم يقدم اية تنازلات للنزعة المثالية . اذا كان وعي الطفل خاليا مما لم يكن موجودا في احاسيسه ، فمن الطبيعي ان الوسط المحيط بالطفل والتربية يحددان وعيه كاملا . ويرى هوبز ان الاحاسيس واللغة هما القوتان المحددتان لنمو الانسان وتطوره . ومن الطريف ان نشير هنا الى ان اللغة ، حسب راي هوبز ، قد اخترعها الناس نتيجة لضرورة تربية الجيل الفتي وتعليمه .

وبالاختلاف عن هوبز ، لم يبحث جون لوك المسائل العامة لتطور المجتمع والتربية . بيد انه كان من اوائل من اشاروا الى ان تاثير الوسط الاجتماعي الصغير (المحيط) على تكوُّن شخصية الطفل كثيرا ما يكون اقوى من تاثير التربية . وقد كتب يقول : « ... عليكم ان تعترفوا بحقيقة لا شك فيها ، فمهما اعطيتم اولادكم من وصايا ومهما لقنتوهم كل يوم من دروس في التربية الفاضلة ، فان اكبر تاثير على سلوكهم سوف يمارسه المجتمع الذي يعاشرونه وسلوك اولئك الناس الذين يرعونهم ويهتمون بهم»(١٢٨ ، ١٠٧ ـ ١٠٨) .

ويمكن للمرء ان يلاحظ في آراء يا . كومنسكي *، الذي بحث في التربية بعد ان اصبحت علما مستقلا ، تاثره بالافكار الديمقراطية للاشتراكيين الطوباويين الاوائل ، وبطريقة بيكون الاستقرائية ، ويمكن ملاحظة تقديره الرفيع لامكانات التربية ، الذي يميز انسانيي عصر النهضة العظماء . وقد كتب يقول : «التعليم ضروري للجميع ، في المدارس يجب تعليم الجميع كل شيء» (١٢٥ ، ٢٠٦ ، ٢١٧) ، يجب تعليم الشباب والفتيات والاغنياء والفقراء ، وابناء الوجهاء وابناء عامة الشعب . ان هذا امر ضروري لا بالنسبة للشبيبة فحسب ، بل وبالنسبة للمجتمع كله ، لان التربية «تشكل اساس الدولة كلها» (١٢٥ ، ٣٩٩) وتعتبر شرطا اوليا لاقامة علاقات عادلة وودية بين الناس وبين الشعوب . ويرى

---

* يان كومنسكي (١٥٩٢ ـ ١٦٧٠) مربي ومفكر انساني وشخصية اجتماعية بارزة ، ولد في جنوب مورافيا بتشيكوسلوفاكيا ، وترك كثيرا من المؤلفات التربوية ـ المترجم ـ

كومنسكي ان امكانات التربية عظيمة جدا ، ويقول بهذا الصدد : «من كل شخص تحصل على انسان» حقا ، اذا ما تقيدنا في التربيةبقوانين الطبيعة . «ان كل تربة لا بد ان تنبت شيئا . واذا ما نقبنا في كل موهبة لا بد ان نجد فيها عرقها الذهبي» (١٢٥ ، ٤٦٧) .

وكان القرن الثامن عشر مثمرا على نحو خاص في تطوير الافكار حول ترابط المجتمع والتربية » في فرنسا ، «حيث شنت معركة حاسمة ضد نفايات القرون الوسطى ، وضد نظام القنانة في المؤسسات والافكار» (١٣٣ ، ٢٣ ، ٤٣) . وكان الفلاسفة الماديون الفرنسيون ديدرو ولا متري و هيلفيتيوس و هولباخ اكثر الدعاة ثباتا وتقدمية . فقد اكدوا انه ليس ثمة من شيء سوى الانسان والطبيعة . وان الدولة هي ثمرة العقد الاجتماعي وان هدفها الاساسي يجب ان ينحصر في توفير الحياة الكاملة والسعيدة لجميع البشر على سطح الارض . وان المثل الاعلى للانسان لا يجب استخلاصه من الدين ولا من الفلسفة ، بل من طبيعة الانسان ومن حاجاته ومتطلباته الطبيعية ـ ان فكرة انسانيي عصر النهضة هذه قد ترددت عاليا في اعمال الماديين الفرنسيين .

وقد اكد مونتسكيو ان التربية في المجتمع المعاصر تتوقف باديء ذي بدء على اشكال الحكم المختلفة : فالملكية والدولة الاستبدادية والجمهورية تشكل بواسطة القوانين نماذج مختلفة من التربية ، واسوأ هذه النماذج هي تربية الدولة الاستبدادية ، اما افضلها فهي تربيةالجمهورية (١٣٦ ، ٣٥) .

وفي تطويره لهذه الفكرة كتب هيلفيتيوس قائلا ، ان الاستبداد يبدل نحو الاسوأ طابع الامة كله ، ويقود الناس الى الفساد والرذائل ، وان الشعب المتحرر من الطغيان والاستبداد ، يتحرر من الرذائل والنقائص . ويقول هيلفيتيوس : «ان الناس الذين يكونون عادة في ظل الحكومة الحرة ، صادقين ومخلصين وشرفاء وموهوبين وانسانيين ، يصبحون في ظل الحكومة الاستبدادية حقراء كاذبين ، وادنياء محرومين من الموهبة والروح الانسانية . وان هذا الاختلاف في طبائعهم يعتبر ثمرة للاختلاف في تربيتهم التي يتلقونها في ظل هذه او تلك من هاتين الحكومتين» (١٦١ ، ٤٠٣) . ويؤكد هيلفيتيوس ان ثقافة الشعب تتناسب دائما تناسبا طرديا

مع حريته » وان التربية تتعلق بشكل كامل بالمجتمع : « . . . ان اي اصلاح هام في الجزء الاخلاقي من التربية يفترض اصلاحا في قوانين الحكم واشكاله» (١٦١ ، ٤٢٣) . وهكذا فهو يعتقد ان اشكال الحكم تؤثر على التكون الاجتماعي للشعب بصورة مباشرة وبصورة غير مباشرة ـ عن طريق القوانين التي تحدد تربية الناس .

ان الافكار الديموقراطية في مجال التعليم ، التي غرسها الاشتراكيون الطوباويون الاوائل ، تطورت تطورا مطردا وغدت ملموسة ومحسوسة اكثر في مؤلفات الماديين الفرنسيين الذين اعتبروا ان على المدرسة ان تكون حكومية ، مفتوحة للجميع ، منفصلة عن الكنيسة والدين ، وان على الدولة ان تفرض تعليم الاطفال الالزامي وتعزز فرضها بالشروط الاولية المادية ـ التعليم والاطعام المجاني للاطفال » وان هدف التربية الرئيسي هو تكوين المصالح العامة التي تقترن بالطبع بمصالح الفرد . يقول هيلفيتيوس : « . . ليس الانسان الفاضل ذلك الذي يضحي بعاداته واشواقه ومشاعره القوية في سبيل المصلحة العامة ـ ان مثل هذا الانسان في حكم المستحيل ـ بل هو ذلك الذي تتفق مشاعره القوية مع المصالح العامة لدرجة انه يضطر دائما تقريبا لان يكون فاضلا»(١٦٢ ، ٢١٣) . ويقول هولباخ : «ليعمل الانسان في سبيل سعادته الشخصية وهو يكدح في سبيل سعادة الآخرين» (١٦٣ ، ٣٢١) . وهكذا فقد طور الماديون الفرنسيون افكار ارسطو حول الاقتران المنسجم بين المصالحة الشخصية والمصلحة العامة .

اما جان جاك روسو الذي تمتع بسمعة رفيعة جدا في علم التربية البورجوازي استمرت عدة قرون ، فقد ركز اهتمامه على جوانب اخرى في هذه المسألة . ورغم انه يمكن العثور في مؤلفاته على نداءات لاشغال الطفل بـ «الاعمال الفاضلة» والافعال الحميدة ، بيد ان فكرته الرئيسية كانت تنحصر في تبرير النزعة الفردية التي لا يمكن ان تقترن ، حسب رايه بروح المواطنة . فالانسان يجب ان نربيه من اجله نفسه لا من أجل الآخرين ، وهنا لا يمكن ان يكون اي توافق ، كما يرى روسو . يقول روسو : «بما اننا نضطر الى مقارعة الطبيعة او المؤسسات العامة ، فعلينا ان نختار من سنصنع : الانسان ام المواطن ، لانه لا يمكننا ان نصنع هذا وذاك في آن واحد» (٥٤ ، ١٤) . ان هذا الخيار ينبع من منطلق روسو الاساسي وهو ان التربية

هي تنمية لطبيعة الطفل (او بشكل ادق ـ الاقتداء بنموه الحر الطبيعي) . والنمو الطبيعي بعيد كل البعد عن النمو الاجتماعي لان «كل شيء يخرج جيدا من أيدي الخالق ، وكل شيء ينحط في ايدي الانسان» . فالخرافات والشخصيات البارزة والحاجة ، والمثال والقدوة ، والمؤسسات الاجتماعية المحيطة بالطفل تقمع فيه طبيعته ولا تقدم له شيئا بديلاً عنها (٥٤ ، ١) . لذلك فالافضل ان نبعد الطفل عن المجتمع ونربيه ، بحيث لا يطلب أي شيء من اي كان ، ولا يعتبر نفسه ملزما تجاه اي شيء او اي كان . فليبق الانسان «وحيداً في المجتمع البشري وليعتمد على نفسه فقط» (٥٤ ، ١٩٧) . ان الاهتمام بالفرد والشخصية الذي طرح في القرنين السادس والسابع عشر بمثابة تمرد على تنسك الكنيسة القاتل ، قد اكتسب في القرن الثامن عشر طابعا جديدا ، معبرا بذلك عن ايديولوجية الطبقة البورجوازية ، وعن النضال من اجل نشاط رجال الاعمال ، ومن اجل حرية المزاحمة والتنافس ، والاستقلال عن اية قيود اجتماعية .

وتنعكس في آراء روسو التربوية حاجة اخرى من حاجات البورجوازية الناشئة : وهي الحاجة الى المعارف النافعة ، والى اعداد الشبيبة للحياة والعمل . وينتقد روسو بحدة التربية المدرسية الكلامية ، ويدعو باصرار الى فكرة انه يجب تعليم ما هو نافع فقط . وكثيرا ما يصل روسو في دعوته لهذه الفكرة ، الى درجة التطرف ، مثبتا انه اذا كنا غير قادرين على ان نشرح للطفل بصورة مبسطة الهدف من هذه المعارف او تلك ، فيجب عدم تلقين الطفل هذه المعارف عموما . وبطله أميل ، اصبح في الثانية عشرة من عمره ، وهو لا يعرف القراءة والكتابة ، وبلغ الخامسة عشرة وهو لا يعرف التاريخ ولا الفلسفة ولا الاخلاق . انه لا يدرك «طبيعة الاشياء بل يدرك فقط علاقاتها التي تهمه» ، ويقدر اكثر ما يقدر «ماهو نافع له» (٥٤ ، ١٩٧) . ان من السهل على المرء ان يلاحظ ، انه هنا بالذات قد ارسيت اسس التربية الذرائعية التي طورها فيما بعد سبنسر وديوي .

لقد تميز الماديون الفرنسيون في القرنين السابع عشر والثامن عشر بالثقة والايمان بجبروت التربية . ان الطفل ليس خاطئاً منذ الولادة كما تؤكد الكنيسة ، وليس كاملا ايضا كما يعتقد روسو . ان الطفل «TABULA RASA» سبورة

نظيفة ، وكل ما سيكتب عليه يتعلق كاملا بالظروف المحيطة به وبالتربية . ان «التربية جبارة» ـ بهذا الشكل المتطرف ذاته الذي استخدمه ي . روتردام ، يدعو هيلفيتيوس الى هذه الفكرة (١٦١ ، ٤٠٣) . وبالاختلاف عنه ، يعترف ديدرو بالاستعدادات والارهاصات الموروثة الولادية ويميل الى صياغة الفكرة بشكل اخف « . . . ان التربية قادرة على فعل الكثير» (٤٧ ، ٨) .

ان نظرية هيلفيتيوس حول تكافؤ القدرات والمهارات كانت موجهة ضد الامتيازات الطبقية ، وضد احتكار الارستقراطية للتعليم والثقافة . وفي الوقت نفسه فقد اتاحت هذه النظرية الفرصة للقيام بالاصلاحات الاجتماعية بواسطة التربية . فبتربيتنا لاناس جدد « يمكننا خلق مجتمع جديد . وبما ان «الآراء تحكم العالم» فيكفي تبديل هذه الآراء بواسطة التربية الجديدة ـ حتى يتغير ايضا طابع العلاقات الاجتماعية من جذوره . وليس من باب الصدفة ان يعتقد لوبيليتيي ـ احد واضعي مشروع التعليم الشعبي العام في مرحلة الثورة الفرنسية (١٧٨٣ ـ ١٧٩٣) ، الذي تأثر بلا شك بالماديين الفرنسيين ، ان التربية الجديدة لجميع الاطفال في دور التربية الوطنية ستؤدي الى ثورة وديعة وسلمية ، لا تمس الملكية . وهكذا ، فان دور التربية في الاصلاحات الاجتماعية قد توسع مثاليا على ايدي الماديين الفرنسيين : حيث لم يأخذوا في اعتبارهم المصالح الطبقية في مجال التربية والتعليم ، وتناسوا ان «الظروف يغيرها الناس بالذات ، وان المربي ذاته يجب ان يكون متربيا» (١٣٩ ، ٣ « ٢) . واذا كان الوسط يحدد وعي الناس ، فينتج معنا حلقة مفرغة .

لقد اثّرت آراء الماديين الفرنسيين في التربية تاثيرا كبيرا لا على آراء رجالات الثقافة في الثورة الفرنسية فحسب ، بل وعلى الاشتراكيين الطوباويين في القرن التاسع عشر : سان سيمون وفوريي واوين ، وعلى الشيوعيين الطوباويين مثل مابلي وموريلي وغيرهما . وليس هذا من قبيل المصادفة ، لان تصورهم النظري كله كان يقود الى الاشتراكية . وانطلاقا من افكار الماديين الفرنسيين ، حول ان الانسان هو حصيلة ظروف الحياة والتربية ، استخلص الاشتراكيون الطوباويون نتيجة مفادها ان الذنب في عيوب الناس ونقائصهم يقع على الراسمالية ، التي يجب

استبدالها ببناء اشتراكي ، عادل جديد . وقد كان اكتشافهم للشروط الرئيسية للوسط الاجتماعي المحددة للتكوين الاجتماعي للفرد مساهمة كبيرة في تطوير افكار الشرطية الاجتماعية للتربية . فقد طرح الشيوعي الطوباوي غ . مابلي فكرة مفادها ان العامل الرئيسي للوسط ، الذي يكوِّن وعي الانسان هي علاقات الملكية ، وان بؤس الناس كله ناتج عن الملكية الخاصة التي قسمت الناس الى اغنياء وفقراء (١٣٥ ، ١٢٥) . واكد اوين كذلك تاثير العلاقات الاقتصادية الحاسم والمقرر على وعي الناس ، اما سان سيمون فقد نوه بالاهمية الفريدة لمختلف اشكال الملكية والطبقات التي تجسد هذه الاشكال .

وكان اكثرهم ثباتا ومبدئية ر . اوين الذي حاول عمليا وبالممارسة ، التحقق من عدالة افكار الشرطية الاجتماعية للتربية ، وقام بتجربة اجتماعية تربوية في نيو ليناركt هي الاولى من نوعها في التاريخ . فانطلاقا من مبدأ ان «الطبع يغرس في الانسان من الخارج دون اية استثناءات» (٢ ، ٢١) بدل اوين الوسط الاجتماعي الضيق وتوصل الى ان اصبحت «. . . معاقرة الكحول ، والشرطة ، والمحاكم القضائية والوصاية على الفقراء ، والحاجة الى الاحسان ظواهر غير معروفة (في نيولينارك) . وقد توصل الى هذا كله بان وضع الناس ضمن شروط اكثر لياقة بالكرامة الانسانية ، واهتم على نحو خاص بالتربية الجيدة للجيل الناشيء» (١٣٩ ، ٣٠ ، ٢٧٢) . وقد كتب اوين نفسه عن هذه التجربة فقال : « . . . ان ما تم عمله حتى الآن للسكان في نيولينارك يتلخص بشكل رئيسي باستبعاد بعض الظروف المحيطة القادرة منذ الصغر على تشكيل العادات» المعيقة للنمو الطبيعي (٢ ، ١٥٠ ، ١٥١) .

وكما اشار لينين ، فقد انحصر خطأ اوين الاجتماعي الرئيسي في انه حلم بـ «التحول السلمي للمجتمع المعاصر الى الاشتراكية دون ان يحسب حساب تلك المسألة الرئيسية كمسألة الصراع الطبقي ، ومسألة استيلاء الطبقة العاملة على السلطة السياسية ، والاطاحة بتسلط طبقة الاستغلاليين» (١٣٣ ، ٤٥ ، ٣٧٥) . اما الخطأ التربوي لنظرية اوين فقد تلخص باديء ذي بدء في النفي الكامل لنشاط الطفل ذاته . ذلك ان اوين كان يعتقد ان الانسان هو محصلة ميكانيكية للميول

الفطرية الولادية والتربية وظروف الحياة . ويقول اوين : « . . . ان طبع الانسان بكامله ـ الجسدي والعقلي والاخلاقي ـ قد تشكل بصورة مستقلة عنه نفسه» (٢ ، ١٥١) . ان اوين الذي ارتفع فوق الوسط المحيط وبدله ، لم يقدر حق التقدير النشاط السيكولوجي والاجتماعي للآخرين ـ وهذه هي النتائج الواقعية لتناقض نظريته وممارسته .

ان اتجاه التربية الاساسي ، سواء لدى الماديين او الاشتراكيين الطوباويين الفرنسيين ، هو الجمع بين المصالح الشخصية ومصالح المجتمع . ويجب تكوين الانسان على نحو يسعى معه الى جلب السعادة والفرحة للآخرين ، ويدرك معه في نهاية الامر انه بهذا بالذات يجد سعادته الشخصية ايضا (٢ ، ١٤٦) . وعن هذا الامر يكتب سان سيمون : ان من الاهمية بمكان «وضع الانسان في حالة بحيث تكون مصالحه الشخصية ومصالح المجتمع متفقة ومنسجمة» (٦٤ ، ١١٥) . وعن هذه الفكرة بالذات ، يدافع فورييه ، الذي كان يعتبر بانه لا ضرورة ابدا لارغام الناس بشكل قسري على العمل ، بل كل ما هو واجب تقديم الاتجاه الصحيح لميولهم ونشاطاتهم . وقد كتب يقول فردريك انغلز : «لقد اثبت فورييه لاول مرة ، البديهية العظيمة للفلسفة الاجتماعية ، وهي بما ان كل فرد يتميز بميل او شغف بنوع معين من العمل ، فان جملة هذه الميول الفردية يجب ان تشكل ككل تلك القوة القادرة على تامين تلبية متطلبات المجتمع كله . . . ومن ثم يبين انه في حال وجود الانظمة المنطقية السديدة ، حيث يتبع كل فرد ميوله الخاصة ، يمكن للعمل ان يغدو ما يجب ان يكون ـ ان يصبح لذة» (١٣٩ ، ١ ، ٥٢٨) . ان حداثة وطرافة هذه النظرية كانت تكمن في ان الاشتراكيين الطوباويين قد رأوا في البناء الاجتماعي ذاته فرصة وامكانية موضوعية لمثل هذا الجمع بين المصالح .

يتميز جميع الاشتراكيين ـ الطوباويين بمنطلق واحد مشترك ، هو ان الملكية الخاصة مصدر لجميع الآلام التي تعذب البشرية ، لذا يجب القضاء عليها . بيد ان غالبية الاشتراكيين الطوباويين اعتبرت خطأ التربية القادرة ، حسب اعتقادهم ، على توليد النوايا الطيبة في الاغنياء المثقفين ، الذين سيتخلون طوعيا عن الملكية الخاصة ـ اعتبرتها الطريق الى التبديل الاشتراكي للمجتمع . لقد كانت التربية

بالنسبة لهم الطريق الرئيسي والوحيد للتقدم الاجتماعي ، والقوة الوحيدة المحددة والمقررة للتطور الاجتماعي المطرد . وقد تجلى في هذه المبادىء بوضوح ضعف المادية السابقة لماركس ، والنزعة المثالية للعلماء في حل ومعالجة القضايا الاجتماعية .

وبالاختلاف عن المادية الميتافيزيقية التي تطورت في فرنسا وانكلترا ، نشأت في المانيا النظرية الديالكتيكية في باطن الفلسفة المثالية . ان افكار كانت حول تطور الطبيعة ، وافكار فيخته وهيغل حول تطور وعي الانسان والمجتمع الانساني ، كانت رغم النظرة المثالية الى الطبيعة والمجتمع ، خطوة كبيرة الى الامام على الصعيد العلمي . ففي اطار الفلسفة المثالية تم رسم مدخل تاريخي من تحليل مسائل التربية ، التي تتوقف ، حسب اعتقاد هيغل ، على تطور المجتمع وتتبدل بتبدله .

لقد وجه هيغل انتقادا مدعما بالبراهين والحجج الى النزعة المادية الميتافيزيقية والنزعة الحسية للوك والماديين الفرنسيين ، واظهر ان الوعي عندهم هو جوهر طبيعي لا يتطور في التاريخ . ويرى هيغل أنه لا يمكن فهم طبيعة الوعي الا بدراسة قانونيات تطوره ، لانه لا يمكن فهم نتيجة التطور بدون تحليل تاريخه (١٦٠ ، ٤ ، ٢) . ان الوعي الفردي ، كما يرى هيغل ، يتطور من الصدق الحسي الى الواقع المعقول كتجديد موجز للمراحل التي قطعها تاريخيا وعي البشرية ، وهذا لا بد من اخذه بعين الاعتبار ، عند بنائنا وتخطيطنا للعملية التربوية .

اما الفكرة الهامة الاخرى للمثالية الكلاسيكية الالمانية ، فهي ان وعي الانسان نشيط وفعال ، وانه ليس مجرد نتيجة ميكانيكية بسيطة لتاثير الوسط والتربية . ان الانتقال من الوعي الحسي ـ التجريبي الى الوعي الذاتي ممكن فقط في حال ، وبفضل ممارسة الفرد النشيطة للنشاط الروحي . ولذلك فعلى المربي لا مجرد مراعاة ، بل وتصعيد وحفز النشاط الروحي للطفل .

ولكن يجدر بنا ان نتذكر ان المجتمع ذاته كان يُفهم من حيث هو جوهر مثالي («الفكرة المطلقة» ـ هيغل) ، وان المثاليين الالمان ، في حديثهم عن نشاط الوعي وفعاليته ، كانوا لا يقصدون نشاط الانسان بل نشاط الروح .

وبالاختلاف عن الماديين الفرنسيين ، اعتقد الفلاسفة الالمان ان اهداف التربية لا يصح استخلاصها من طبيعة الطفل : فعالم الفيزياء وعالم التشريح

لا يمكنهما الادلاء بأي شيء حول الطبيعة الحقيقية للتربية ومهامها ، لانه لا يمكن استخلاص تصور من طبيعة الانسان عن هدف نشاط الناس الحيوي على الارض . وقد اعتقد المثاليون الالمان ان مهام التربية تنبع من الاهداف القائمة موضوعيا لتطور المجتمع الذي فهموه بصورة مثالية .

اما مسالة الغرض من التربية ووظيفتها الاجتماعية الرئيسية فقد عالجها المثاليون الالمان بصورة مختلفة ومتنوعة . فقد انطلق كانت في كتابه «نقد العقل العملي» ، مثله في ذلك مثل ارسطو وروسو ، من قناعة مفادها ان اية شخصية هي هدف بحد ذاتها ، ولا يجب ان ينظر اليها ابدا على انها واسطة ، حتى من اجل انبل المهام واكرمها . ولذلك فان غرض التربية الرئيسي هو نمو الشخصية وتطورها . والفيلسوف كانت معارض لاحتكار الدولة للتعليم ، ومؤيد لتطوير المدارس الخاصة ، لان الاخيرة اكثر تكيفا وتطبيقا لتنفيذ التربية الشاملة . لقد كانت مدرسة بازيدوف الخيرية* ـ المؤسسة التربوية النموذجية مثلاً اعلى بالنسبة لكانت) . وقريب من وجهة النظر هذه موقف فيختة ، الذي اقترح تاسيس مؤسسات تربوية داخلية ، بعيدة عن المجتمع الفاسد» ، وفي احضان الطبيعة . وهناك ، حيث يتعلم التلاميذ ويعملون بصورة جماعية ، مبدين روحا استقلالية وممارسين للادارة الذاتية ، ينمو جيل جديد ، سيتمكن من توحيد الامة الالمانية وتعزيزها .

اما هيغل الذي اعتبر ان هدف التربية الرئيسي هو حماية الدولة « التي هي ليست «وسيلة ، بل غاية بحد ذاتها» (١٦٠ ، ٧ ، ٢٦٨) ، فقد شغل موقفا آخر . ان المجتمع البشري هو نتاج تطور استمر قرونا عديدة ، وقد صمد امام امتحان الزمن ، واوجد مؤسسات وتقاليد وقوانين معينة . اما الشخصية ـ الـ «انا» الفردية ، فهي ضئيلة للغاية بالمقارنة معه . فالشخصية لا يمكن ان تكون شيئا ما الا بتطابقها مع الكل الاجتماعي ، مع الدولة . لذا ، فان المهمة الاساسية

** ظهرت المدارس الخيرية في المانيا اثر نشوء الاتجاه التربوي البرجوازي التقدمي الذي عرف باسم الخيرية PHILANTHROPISME . ومؤسس هذا الاتجاه هو بازيدوف ، وقد اسس اول مدرسة خيرية من هذا النوع . وتطور هذا الاتجاه في اواخر القرن الثامن عشر واوائل القرن التاسع عشر ، ويظهر واضحا في هذا الاتجاه تاثير افكار روسو حول التربية الطبيعية ـ المترجم ـ

للتربية هي تعليم الطفل التخلي عن «انا» ته ، وتقبل جميع قوانين الدولة وتقاليدها ومؤسساتها ، كانها قوانينه وتقاليده ومؤسساته . وبالطبع ، فمثل هذه التربية يجب ان تقوم بها مؤسسات الدولة ـ ان المدرسة وحدها هي القادرة على تكوين صفات المواطنة الضرورية . وبمثل هذا الطرح للمسألة يعتبر هيغل قريبا من افلاطون . وقد دافع فيما بعد اقوى دفاع عن هذه الافكار دوركهايم ـ احد مؤسسي علم الاجتماع التربوي البرجوازي .

لقد عولجت الجوانب الاجتماعية من نظرية التربية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر بنشاط من جانب الفلاسفة وبدرجة اقل بكثير من جانب علماء التربية . ويمكن الاشارة فقط الى بعض افكار بيستالوزي وهربرت وكذلك نظرية ديسترفيغ حول التطابق الثقافي .

لقد اثرت الحركة الديموقراطية الاجتماعية في الستينات من القرن الثامن عشر وكذلك افكار روسو وكانت على آراء بيستالوزي الاجتماعية التربوية . ففي كتابه «لينغارد وهرترود» اظهر بيستالوزي مدى القوة التي يحدد بها «ضغط المجتمع» الخير والشر في سلوك الفرد ، وان طبيعة الانسان تتكون وتتشكل نتيجة للعلاقات الخارجية ، زد على ذلك ان العلاقات الاسرية هي الاولى والاهم .

لقد اعتبر بيستالوزي ان الشر كله من المدينة ، واقترح عزل الاطفال وانشاء مدارس خاصة في الريف ، والعمل بحيث تصبح هذه المدارس مستقلة عن السياسة . واعتقد ، حاذيا حذو روسو ، ان جميع المصائب تاتي من المجتمع ، وان التربية يجب ان تحددها «طبيعة الانسان» التي يفهمها بمثابة «جوهر الهي داخلي للاستعدادات والقوى التي تميز الانسان عن جميع الكائنات على الارض» (٢٣ ، ١١١ ، ٣٣٩) . ومفهوم التربية الاساسي الذي يطوره بيستالوزي هو النمو المطابق للطبيعة وتطوير قوى واستعدادات القلب والعقل الانساني والمهارات الانسانية .

وقد طرح مرب كبير آخر هو ي . ف . هربارت بوضوح لاول مرة مسألة تطوير النظرية التربوية في تفاعلها مع العلوم الاخرى ، وبادىء ذي بدء مع الفلسفة وعلم النفس . وفي دفاعه عن ضرورة الاسس النظرية للتربية واستحالة

استخلاص النظرية التربوية من الممارسة العملية وحدها ، أشار هربارت ، الى انه «لا يكون العرض الفلسفي للافكار العامة ضروريا كما هو في هذا المجال بالذات ، حيث تضيق الرتابة اليومية والخبرة الشخصية المتكررة عدة مرات الافق الى حد كبير»(١٥٤ ، ٩٩) . ولو بحثت التربية ذاتها بصورة جدية نظريتها الخاصة بها «وعالجت مفاهيمها الخاصة ودرست بشكل اكبر التفكير المستقل » (١٥٤ ، ١٥٢) ، لاصبحت مركز حلقة معينة من الدراسات الفلسفية والسيكولوجية ، الموجهة من اجل اغراض التربية .

وفي تنويهه الى صلة التربية الوثيقة بالفلسفة وعلم النفس ، اعتبر هاربرت انه يستحيل بدون الفلسفة تحديد اهداف التربية ، كما يصعب بدون علم النفس وضع طرائق علمية للتربية . وقد كتب يقول : «ان العالم والطبيعة يقدمان بشكل عام لاحفادنا أكثر من نصف ماتفخر التربية بتقديمه». (١٥٤، ١٠١، ١٠٢). وفي الوقت نفسه يمكن للمربي تحقيق الكثير اذا ما وجه التاثير المربي للوسط بالاتجاه المطلوب . يقول هربارت : « ... المصير والظروف والعالم الذي يربي نفسه بنفسه ـ هذه الامور التي يشكو منها المربون عادة بصوت عال لا يكون تاثيرها سلبيا ومسيئا دائما وليس ابدا من جميع الجوانب والاتجاهات» (١٥٤ ، ١٠٢) . ان ما يلفت النظر على نحو خاص في قول هربارت هذا هي الفكرة التقدمية حول ان الوسط الاجتماعي يؤثر ، ويمكنه ان يؤثر ، لا تاثيرا سلبيا فحسب بل وتاثيراً ايجابيا ايضا على تطور الشخصية ، وان مهمة المربي لا تكون في عزل الطفل عن المجتمع ، بل في الاستفادة من تاثير الوسط في التربية الهادفة .

كما انعكس في مؤلفات هربارت فهم جديد نسبيا لكيفية نقل كل ما عاشته وابدعته البشرية بصورة مكثفة للجيل الفتي . وانطلاقا من هذا المبدأ ، قسم هاربرت اهداف التربية الى مجموعتين رئيسيتين : الى اهداف مهنية مرتبطة بالطريق الحياتي اللاحق ، تمنح حرية الاختيار لكل فرد ، والى اهداف الزامية اخلاقية واحدة لدى الجميع (١٥٤ ، ١٧١) . واذا كانت الاهداف الاولى مرتبطة بشكل ما بحياة المجتمع (تقسيم العمل ، نقل المعارف التي اكتسبتها البشرية) ، فان الاهداف الاخلاقية للتربية يستخلصها هربارت بصورة مثالية لا من الحياة ، بل

من بديهيات الفلسفة الثابتة والخالدة والتي يفهمها بصورة ميتافيزيقية .

وقد طور المربي الالماني ديسترفيغ ، تلميذ بيستالوزي ، نظرية التربية ، مكملا مبدأ التربية المتطابقة مع الطبيعة ، الذي فهمه على انه مراعاة للخصائص الفردية والسنية لنمو الطفل الفيزيولوجي والنفسي ، بمبدأ تطابق التربية مع الثقافة - اي مراعاة الظروف الاجتماعية والثقافة القومية ، وبمبدأ النشاط الذاتي - اي ضرورة تنمية النشاط الابداعي عند الطفل .

وقد اشار ديسترفيغ بحق ، الى انه لا يصح استخلاص اهداف التربية من مبدأ التطابق مع الطبيعة ، وانه من الضروري مراعاة مستوى تطور ثقافة المجتمع ، ومراعاة خصائص الوسط الاجتماعي المعني . ان مبدأ التربية المطابقة للثقافة يكمن في انه «من الاهمية بمكان في التربية ان ناخذ بعين الاعتبار شروط المكان والزمان ، التي ولد فيها الفرد او عليه ان يعيش ضمنها ، اي وباختصار ان ناخذ بعين الاعتبار الثقافة المعاصرة كلها بالمعنى الواسع والشامل للكلمة ، وخصائص ثقافة البلد - وطن التلميذ» (٤٨ ، ١٩٠) . ان التربية والتعليم المطابقين للطبيعة ليسا الا مثلا اعلى يجب التطلع اليه . بيد ان مستوى تطور المجتمع هو على نحو يمكن ان تنشأ نزاعات بين المرغوب والممكن ، بين مبدئي التربية المطابقة للطبيعة والتربية المطابقة للثقافة . وفي هذه الحالة يخضع الثاني للاول .

واذا كان ديسترفيغ يفهم الطبيعة بصورة ميتافيزيقية ، فان مفهوم الثقافة يتجلى عنده في كامل بعده الديالكتيكي . يقول ديسترفيغ : «اننا لا نبدأ حياتنا من الفراغ ، منذ البداية الأولى ، اننا نتابع حياة الاجيال السابقة . وبالتالي ، فان وجودنا مشروط ومحدد بالتاريخ» (٤٨ ، ١٩١) . ان ثقافة المجتمع المتبدلة باستمرار تملي على التربية اهدافا ومهام جديدة دائما «لذا يجب الا ننظر ابدا الى علم التربية على انه علم ثابت ومنجز ، ان القسم العام والاصغر منه فقط يمكن ان يتطلع الى بعض الثبات ، وعندما نكون قد درسنا الطبيعة البشرية بشكل كامل . وعلى العكس من ذلك ، فالقسم الاكبر من علم التربية يبقى في تبعية وارتباط دائمين بالزمن المتغير باستمرار وبكل ما يرتبط بتطور البشرية بشكل عام وخاص» (٤٨ ، ١٩٣) . ان قول ديسترفيغ الرائع بالنسبة لعصره ، يدل بوضوح على ان هذا المربي العظيم قد

اقترب الى حد كبير من فهم علم التربية باعتباره علما مشروطا اجتماعيا ومتطورا تاريخيا .

لقد ساهم الديموقراطيون الثوريون الروس بقسط كبير في تطوير الفكر التربوي ـ الاجتماعي العالمي . فقد سمحت فكرة ضرورة المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية ، والدعوة الى النضال الثوري باعتباره الوسيلة الوحيدة لاقامة نظام عادل جديد وخلق انسان جديد ، بالنظر من مواقع أكثر علمية الى مسألة طبيعة التربية وأهدافها ، ودور الوسط في تكوين الشخصية ، ووظائف التربية في التقدم الاجتماعي .

لقد أدرك الديمقراطيون الثوريون أن تخلف التعليم في روسيا وطابعه الفارغ لا يمكن فهمهما الا من حيث أنهما سياسة معينة تتبعها الحكومة القيصرية التي لم تسمح للشعب ، عامدة متعمدة ، بتلقي الثقافة . وحتى اذا أمكن الوصول الى حق الشعب في التعليم فان هذا بحد ذاته لا يحل المشكلة ، لأنه لن يتمكن العمال والفلاحون، في وضعهم المادي القائم ، من تعليم أطفالهم . ان هذا الحق سوف يشبه فرصة السماح للفقير بتناول طعامه في صحون من ذهب . وقد كتب تشرنشيفسكي قائلاً : «ان السلطة السياسية والرفاهية المادية والتعليم ـ ان هذه الامور الثلاثة ذات ارتباط وثيق فيما بينها . فمن يعاني من البؤس والفاقة لن يتمكن من استخدام السلطة على أفضل شكل بالنسبة له ، ومن لا يتمتع بالسلطة السياسية ، لن يتمكن من التخلص من الاضطهاد ، اي من البؤس والفقر والجهل»(٣١ ، ٧ ، ٩٧ ـ ٩٨) .

ان من السذاجة بمكان الامل بالاصلاحات ، فالشرطية السياسية للتربية تتطلب نضالاً ثورياً سياسياً ، ولا يمكن لطريق النمو الارتقائي ان يؤدي الى تقدم اجتماعي كبير . ومن الضروري من أجل هذا النضال ، اعداد جيل جديد ، وتربية الصفات الوطنية الرفيعة فيه ـ هنا يكمن دور التربية الاجتماعي الاهم . وفي نقدهم اللاذع لنظريات المفكرين الغربيين التربوية ، أظهر الديمقراطيون الثوريون الروس ان النزعة الفردية لـ «التربية الحرة» التي نادى بها جان جاك روسو ، ومثل

بيستنا لوزي العليا العاطفية الرومانسية ، كما هو الأمر بالنسبة لسلبية الشخصية الانسانية في نظرية التربية التي نادى بها يوين ، ليست قادرة على خلق انسان قادر على النضال الضاري من أجل بناء اجتماعي عادي جديد على سطح الأرض .

ان هدف التربية الرئيسي ، وهو تكوين المواطن المناضل ، لا ينفي بل بالعكس ، يقضي بتربية الخصائص الانسانية حقاً . وقد قال بيلينسكي معترضاً على روسو الذي عارض الجانب المواطني بالجانب الانساني في التربية : «ليس على المواطن ان يقتل الانسان وليس على الانسان ان يقتل المواطن : ففي هذه الحالة او في تلك ثمة موقف متطرف » وكل تطرف هو مثيل لضيق الأفق . ان حب الوطن يجب ان ينبع من حب الانسان ، كما ينتج الخاص من العام (٢٧ ، ١ ، ٢٦٦) . ان تربية المواطن ليس أبداً تخلياً معارضاً للطبيعة عن كل ما هو شخصي في سبيل المصلحة العامة ، انها تلك التربية التي تكمن فيها مصالح الانسان الخاصة وحاجاته بادىء ذي بدء في السعي الى سعادة الشعب . عندما يكون الجانب الشخصي مفعماً بالاهتمام بالمجتمع ، فان الانانية ، أي تلبية الانسان لرغباته الشخصية ، تصبح بحد ذاتها قيمة اجتماعية كبرى (٢٥ ، ٣ ، ٢٦٦ - ٢٦٧) .

لقد أكد الديمقراطيون الثوريون الروس دائماً ضرورة تربية ذلك الانسان ، القادر لا على التفكير فحسب ، بل وعلى الفعل كمواطن . يقول تشرنيشيفسكي : «الأفضل للانسان الا يتطور أبداً من أن يتطور بدون تأثير القضايا الاجتماعية ، وبدون تأثير العواطف والمشاعر الدافعة للمشاركة في هذه القضايا . اذا ما استبعدت من دائرة اهتمامي، » ومن مجال الفعل الذي أدور فيه ، الأفكار والدوافع التي تعتبر مادة نفع عام » اي اذا ما استبعدت مشاعر المواطنة » فماذا سيتبقى لي للاهتمام ؟ وماذا سيبقى لي للمشاركة فيه ؟ يبقى هرج مزعج لافراد قلة ذوي اهتمامات ضيقة بجيوبهم ، وببطونهم او بلهوهم (٣٠ » ٣ ، ٤١٥) .

لا يمكن ان تكون هناك تربية «انسانية عامة» كاملة بدون تربية مواطنية ، كما انه لا يمكن ان يكون هناك انسان متطور بشكل كامل بتعليم نفعي مهني ضيق . وبما يتميز به المفكرون الروس من حس سياسي مرهف ، ادركوا الاتجاه الطبقي

لنظرية «التهيئة للحياة» التي حرمت أطفال الكادحين من التعليم الكامل . ليس هدف التربية التهيئة للواجبات الطبقية ـ المهنية ، بل تطوير الخصائص الانسانية المشتركة . ان التربية الاولية . . يجب الا ترى في الطفل موظفاً ، ولا شاعراً ، ولا حرفياً » بل يجب أن ترى فيه انساناً ، يمكن ان يصبح فيما بعد صاحب هذه المهنة او تلك ، دون ان يتخلى عن وجوده كانسان ٢٦ ، ٤٥ ، ٤٧) . ان هدف التربية هو خلق شخصية حرة انسانية متطورة من جميع الجوانب ، تعيش مصالح شعبها ، وتناضل ضد الظلم والقهر في سبيل هذه المصالح .

اما من مسألة التكوين الاجتماعي للشخصية فقد كان موقف المفكرون الروس أقرب المواقف الى وجهة النظر الماركسية . وكان راديشيف قد اعترض على روسو الذي أكد أن جميع مصائب البشرية قد جاءت نتيجة اتحادها في مجتمع ، فقال ان الانسان قد «ولد من أجل الحياة الاجتماعية المشتركة» (٥٢ ، ٣٥٨) . ان الانسان ينمو ضمن مجتمع ، ويتشرب قواه في التحالف الاجتماعي ، ويحتاج من أجل تكوينه الى الاتصال والاختلاط بالناس . ويجب تنظيم التربية على نحو يميل معه الانسان دائماً الى المجتمع . ويدافع عن هذه الفكرة ذاتها ، بيلينسكي حيث يقول :«ان الطبيعة هي التي تخلق الانسان ، لكن المجتمع هو الذي ينميه ويطوره ويعلمه» (٢٦ ، ١٠٥» .

وقد كتب يقول تشرنشيفسكي ان الطبيعة تغدق على جميع الناس بصرف النظر عن انتمائهم الطبقي القدرات والمواهب . واذا ما خرج من الطبقات المتعلمة عدد أكبر من الناس العظام ، فهذا لانه يتوفر لديهم قدر أكبر من الوسائط للنمو والتطور ، وليس أبدا لان الطبيعة كانت بالنسبة للناس من الطبقات الدنيا أشح في منح هباتها . وان جميع النظريات حول الدور المقرر والحاسم للوراثة ليست أكثر من تبرير لعدم المساواة المادية والحقوقية بين الناس .

وفي تحديده للوسط وظروف الحياة التي تؤثر على تطور الانسان ونموه ، نوه تشرنشيفسكي باديء ذي بدء بـ «ظروف المعيشة المادية» و«اشكال الوجود» (٣١ ، ٣ ، ٣٥٦) . علينا الا نبحث عن سبب التكوين الخاطيء للانسان في الجهل وفي

الأخلاق السيئة ، بل في وضعه المادي ، وبالتالي ، فيجب باديء ذي بدء تبديل تنظيم الحياة الاجتماعية ، والقضاء على الفقر والبؤس ، وتغيير الوسط الاجتماعي .

وبالاختلاف عن الماديين الفرنسيين والاشتراكيين الطوباويين ، انطلق المفكرون الروس التقدميون من مبدأ نشاط الشخصية . فكتب هيرتسن يقول : «ان الشخصية يخلقها الوسط والأحداث ، بيد أن الأحداث تحققها الشخصيات وتحمل بصماتها - هنا ثمة تفاعل» (١٥٩ ، ٢ ، ١١٠) ان الوسط الاجتماعي يجذب الانسان الى أحداثه ، وهو اما ان يساعد بنشاط على تكون هذه الأحداث ، وأما ان يعارضها ويسعى الى تغييرها .

وفي وقوفه بحزم ضد فكرة أوين ، حول ان الانسان لم يخلق أبداً شخصيته ولم يكن بامكانه خلقها ، أشار هيرتسن الى الدور الفعال للنشاط الانساني ، منوهاً بأن كل فرد منفصل يتكون في مسار مشاركته في تغيير الأحداث . وقال : «علينا يتوقف كيف يكون سلوكنا رداً على الظروف» (١٥٨ ، ٢٠ ، ١١٢) .

وهكذا ففي بحثهم لقضية الشرطية الاجتماعية للتربية ، تجلت في مؤلفات الديمقراطيين الثوريين الروس خصائص النزعة المادية والديالكتيك . وقد أشار لينين ، في حديثه عن هيرتسن بأنه (أي هيرتسن) . . «وقد اقترب إلى حد كبير من المادية الديالكتيكية وتوقف أمام المادية التاريخية» (١٣٣ ، ٢١ ، ٢٥٦) .

ان الديمقراطيين الثوريين الروس ، الذين لم يعلقوا آمالهم على اصلاحات الحكومة القيصرية ، ودعوا الى الثورة باعتبارها الوسيلة الفعالة الوحيدة للتحولات والتغييرات الاجتماعية ، قد بالغوا في الوقت نفسه ، في تقديرهم لدور الثقافة والعلم ، ورأوا فيهما بصورة غير مبررة القوة الرئيسية للتطور التاريخي . وكان هذا بتأثير موقفهم المثالي من تاريخ الانسانية ، الذي تجاوزه مؤسساً الماركسية .

٢ ـ الشرطية الاجتماعية ودور التربية الاجتماعي

في مؤلفات ماركس وانغلز ولينين

ان مسائل نشوء وقيام وتطور المجتمع ككل ، ونظرية التربية ، وعلى وجه التحديد مسائل الشرطية الاجتماعية للتربية ودورها الاجتماعي لم تحل الا من قبل ماركس وانغلز مؤسسي المادية الديالكتيكية . لقد أصبح ماركس وانغلز وريثي أفضل ما توصلت اليه البشرية في هذا المجال ، وليس هذا فحسب بل وارتقيا بالمعرفة العلمية الى مستوى جديد نوعياً .

لقد أثبت مؤسسا الماركسية ان الدافع الرئيسي لتطور البشرية ليس وعي الناس ، بل شكل الانتاج المادي ، ووجودهم المادي . وتبعا لطابع القوى المنتجة والعلاقات الانتاجية وتطورها تتبدل اهداف التربية ووسائلها ، ويتغير دور التربية في التقدم الاجتماعي .

وقد احتلت اهمية كبيرة نظرية ماركس وانغلز حول الشرطية الطبقية للتربية ، وحول ان التربية والتعليم يخدمان في المجتمع الطبقي المتصارع مصالح الأقلية الحاكمة . ان الشرطية الطبقية للتربية تتجلى اولا في ان الطبقة الحاكمة تقدم التعليم لابناء الناس المحرومين المستغلين بذلك القدر الذي يوافق مصالحها وحاجاتها العملية (١٣٩ ، ١ ، ٣٤٣) . وثانياً ، تستخدم الطبقة الحاكمة التربية لحماية وتعزيز الطبقة المالكة . وتتكون لدى الأجيال الصاعدة قناعة مفادها أن هذا البناء الاجتماعي المعني أما انه خالد أبدي، لأنه يحكم «بارادة الله»، واما انه «قمة تطور تاريخ البشرية» واما انه يوافق «طبيعة الانسان» اكثر من أي بناء اجتماعي آخر .

ومن أجل هذا الغرض تستخدم جميع الأقنية المتوفرة : المدرسة والصحافة ، والدعاية الشفهية . وبالنتيجة . . «تصبح افكار الطبقة الحاكمة الافكار المسيطرة في كل عصر . وهذا يعني ، أن تلك الطبقة التي تعتبر قوة المجتمع المادية

المسيطرة ، هي في الوقت ذاته قوة المجتمع الروحية المسيطرة . ان الطبقة التي توجد تحت تصرفها وسائل الانتاج المادي ، تملك في الوقت نفسه ايضاً وسائل الانتاج الروحي ، ونتيجة لذلك ، فان افكار اولئك المحرومين من وسائل الانتاج الروحي تغدو بشكل عام خاضعة للطبقة الحاكمة» (١٣٩ ، ١ ، ٤٥) .

ونظرت الماركسية نظرة مادية أيضاً الى قضية أهداف التربية . واعتقادا منه بأن هدف التربية الرئيسي هو نمو الشخصية الشامل ، لم يستخلص ماركس هذا المطلب من الأفكار الانسانية المجردة ولا من «طبيعة الانسان» الثابتة ، بل من المتطلبات الموضوعية لنمو الانتاج الاجتماعي العام : « . . . ان الصناعة الكبرى مثلها مثل مسألة الحياة والموت تطرح مهمة استبدال العامل الجزئي ، الحامل البسيط لوظيفة اجتماعية جزئية معروفة بالفرد المتطور من جميع الجوانب» (١٣٧ ، ١ ، ٤٩٨ ، ٤٩٩) . لقد كان هذا اكتشافا حقيقياً أظهر الامكانيات الموضوعية لتحقيق النمو الشامل للانسان ، وحوله من حلم الى واقع . وساعد هذا الاكتشاف على الربط الوثيق في كل واحد بين هدفين كانا يطرحان دائماً على التربية ، وكانا يبرزان عادة في تناقض دائم وهما : التهيئة للحياة في المجتمع ، والتطوير المنسجم والشامل للشخصية .

لقد عالج ماركس وانغلز على نحو جديد مبدئياً مسألة فيما اذا كان على التربية ان تخضع لمصالح المجتمع ام لمصالح الفرد . فقد أظهرا ان هذه المسألة بحد ذاتها مطروحة على نحو غير صحيح ، لانها تفترض تناقضاً حتمياً بين المتطلبات والحاجات الفردية وبين المؤسسات الاجتماعية القائمة . صحيح ان المجتمع هو شيء أكبر من مجرد مجموع الافراد الذين يشكلون المجتمع ، بيد أن المجتمع لا يمكن ان يكون له أي هدف واي تبرير خارج الافراد المكونين له . ولا يمكن للمجتمع ان يكون هدفاً بحد ذاته ، وكذلك الفرد الواحد لا يمكنه ان يكون هدفاً بحد ذاته ، لان من يعيش في المجتمع لا يمكنه ان يكون متحرراً منه . ان الفرد لا يمكنه أن يكون مركز لوحة ، حتى اذا كانت هذه اللوحة مؤلفة من أفراد . ان هذه المسألة تحل وتعالج بتربية تلك المتطلبات والمصالح في الانسان ، التي يمكن ان تتطابق مع مصالح الأغلبية ، مع المصالح الانسانية العامة . «اذا كانت المصلحة المفهومة على

نحو صحيح تشكل مبدأ للاخلاق بكاملها ، فيجب ان نسعى بحيث تتطابق المصالحة الخاصة للفرد الواحد مع المصالح البشرية العامة» (١٣٩ ، ٢ ، ١٤٥) .

لقد بحث ماركس وانغلز عن امكانات لهذه التربية في المجتمع نفسه ، في تطوره . واشارا الى ان تطور المدينة في المجتمع المعاصر ، الذي يقع في حالة حرب وصراع بين الجميع ، يخفف من المظاهر العنيفة للعواطف والمشاعر . بيد أن هذه القدرة على مراعاة مشاعر الناس الاخرين وايجاد السعادة في المصلحة المشتركة ، ستكون اكبر بكثير في المجتمع الاشتراكي ، المبني على مبادىء العدالة . «فاذا كانت المدنية الان قد علمت الناس ان يروا مصالحهم في دعم النظام العام والامن العام ، والمصلحة الاجتماعية . . فكم سيكون هذا كبيراً ، في ذلك المجتمع ، الذي لن تتميز فيه المصلحة العامة عن مصلحة كل فرد من أفراده» (١٣٩ ، ٢ ، ٥٣٨) .

عند بحث ماركس وانغلز لمسائل دور الوراثة والوسط والتربية في عملية التكوين الاجتماعي للشخصية ، كان الفهم المادي ـ الديالكتيكي لنمو النفس هو الفهم الاساسي . وانتقدا بشدة النظريات المثالية للنمو الذاتي للفرد . كما كشفا عن بطلان الآراء المادية المبتذلة ، التي قصرت جميع مصادر نمو النفس على تأثير الوسط الاجتماعي وتجاهلت الخصائص الفيزيولوجية التشريحية الطبيعية ونشاط الطفل ذاته على حد سواء. ان كل انسان يكتسب من الطبيعة قدرات وخصائص معينة ، بيد أنه على ظروف الحياة وعلى التربية يتوقف واقع ان «قدرة ما ، موجودة في افراد على شكل ارهاص في البداية ، تبدأ في القيام بوظيفتها وتفعل فعلها كقوة حقيقية» (١٣٩ ، ١٣ ، ١٩٩) . اما ما يتعلق بالفعل النشيط للفرد ، فقد كتب يقول ماركس : «ان النقص الرئيسي للمادية السابقة كلها ـ بما فيها مادية فيرباخ ـ يكمن في أن المادة ، او الواقع ، أو الشعور ، كان يؤخذ فقط على شكل موضوع ، او على شكل تأمل ، وليس كنشاط شعوري انساني ، أو كممارسة ، ولا يؤخذ بشكل ذاتي» (١٣٩ ، ٣ ، ١) .

ان وعي الانسان لا تحدده الاشياءوالظاهرات المحيطة فحسب ، بل وكذلك الوجود الاجتماعي ، الذي ليس هو الا المسيرة الواقعية لحياة النـاس ، والـذي هو منظومة من اشكال العمل التي يحل واحد منها محل الآخر (١٣٩ ، ٣ ، ٢٥) . ان نمو النفس ليس محصلة بسيطة لمجموع التأثيرات الواقعة عليها . انه يتوقف أيضاً على نشاط الفرد ذاته ، وعلى التناقضات الداخلية المميزة للنفس النامية والمتشكلة نتيجة للتأثيرات الخارجية . ان مستوعب ومتقبل مواد العالم ليس جهاز تفكير سلبي مزود بأعضاء الحس ، بل انه الانسان ، الكائن النشيط ، الفاعل ، الذي يشغل أهمية كبيرة بالنسبة له جانب بيولوجي وجانب آخر اجتماعـي . ان فهـم الأهمية الحاسمة لفعل الفرد النشيط في تنمية وتطوير نفسه كان ذا أهمية قصوى بالنسبة لعلم التربية ، الذي سيطر فيه الموقف من الطفل كموقف من موضوع سلبي للتربية .

ان مفهوم التربية الديالكتيكي ينظر إلى العملية التربوية في ارتباطها المتبادلة مع الظاهرات الأخرى المؤثرة على تكوين الفرد . لقد تحدث ماركس عن التربية «بمعنى الكلمة العادي» ، وعن التأثير التربوي على الشخصية التي هي «محصلة جميع ظروف الحياة» (١٣٩ ، ٢ ، ١٤٧ - ١٤٨) . ويقول ماركس :« ان تطور الفرد مشروط بتطور جميع الافراد الاخرين الذين يرتبط معهم بتواصل مباشر او غير مباشر» (١٣٩ ، ٢ ، ٤٤٠) . ان اكبر تأثير على تكون الفرد تمارسه منظومـة العلاقـات الاجتماعية التي يرتبط الفرد بها . واذا ما تناولنا الانسان من حيث هو كائن نوعي ، فان جوهر الانسان هو محصلة جميع العلاقـات الاجتماعية . اما ما يتعلـق بالفـرد الواحد ، فان ثروته الروحية تتوقف كاملا على ثروة علاقاته الفعلية .

ان التكوين الاجتماعي للشخصية يتحدد بذلك المجتمع الذي تتكون فيه : انه يتحدد بشروط الحياة الاقتصادية والسياسية - الاجتماعية والثقافية ، اي بالوسط بمعنى الكلمة الواسع . وقد كتب يقول ماركس ان كل فرد وكل جيل يجد كمية معينة من القوى المنتجة ورؤوس الاموال والظروف ، التي يبدل شكلها الجيل الجديد ، بيد أنها رغم ذلك ، تكسبه من جهة أخرى تطورا معيناً وشخصية خاصة (١٣٩ ، ٣ ، ٣٧) . وهـكذا فان الوسـط الاجتماعـي يقـدم لكل جيل اشـكالا معينـة من

التطور ، لكنه لا يحرمه من فرص التحسين والكمال وتغيير ظروفه الاجتماعية . ان الظروف تخلق الناس بقدر ما يخلق الناس الظروف (١٣٩ ، ٣ ، ٣٧) . والوسط ليس مجرد موضوع النشاط الروحي بل ومادته أيضاً . والافراد ليسوا مرتبطين بالعلاقات الاجتماعية فحسب » بل ويخلقونها ايضا (١٣٨ ، ٥٨٩) .

ان ماركس وانغلز ، بتجاوزهما للموقف التأملي من الانسان ، قد أسسا وأثبتا بصورة علمية نظرية الممارسة المبدِّلة بصورة ثورية باعتبارها المحرك الرئيسي لتطور المجتمع . وهكذا ، فان مهمة تبديل المجتمع والوسط الاجتماعي الواسع ، وتبديل الافراد ظهرت بانها مترابطة في كل واحد . وهكذا خُرقت «الحلقة المفرغة» للماديين الفرنسيين .

كما عالج ماركس وانغلز على نحو جديد مسألة الوظيفة الاجتماعية للتربية ، ودورها في تقدم المجتمع . فقد رفضا الادعاءات الطوباوية ، التي تزعم حل جميع التناقضات الاجتماعية عن طريق التربية ، وأكدا ان التربية الرسمية هي تربية طبقية دائماً ، ولا يمكن أن تكون مبدئياً شيئاً آخر سوى ايديولوجية الطبقة الحاكمة . كما أظهرت الماركسية أيضاً عقم محاولات بناء المجتمع عن طريق وعي الفرد المثالي . ان الطريق الواقعي الوحيد هو الطريق العكسي ، اي من خلق المجتمع المثالي الى الفرد المثالي .

ومع عدم اعتبارهما التربية العامل الوحيد ، ناهيك عن أن يكون العامل الحاسم » المغير لحياة المجتمع ، فقد قدر ماركس وانغلز مع ذلك دور التربية تقديراً رفيعاً في التقدم الاجتماعي . وأشار ماركس قائلاً أن العمال الطليعيين يدركون جيداً ان مستقبل طبقتهم ، وبالتالي مستقبل البشرية ، يتوقف الى حد كبير على تربية الجيل العمالي الناشيء (١٣٩ ، ١٦ ، ١٩٨) .

ان التربية يمكن ان تغدو وهي تغدو فعلاً ، قوة عظمى ، اذا ما وجهت نحو حل المهام التي تطرحها أمامها الحياة نفسها ومسيرة التاريخ . وفي المجتمع الاشتراكي تغدو التربية احد المصادر الرئيسية للتقدم الاجتماعي ، نظرا لانها تشترط نمو انتاجية

العمل ، والنشاط الاجتماعي والتطور الكامل لكل فرد . ان «التطور الحر لكل فرد يعتبر شرطا للتطور الحر للجميع» (١٣٩ ، ٤ ، ٤٤٧) .

وهكذا ، فقد رأى مؤسسا الاشتراكية العلمية في التربية الاشتراكية عاملاً هاماً في تغيير الانتاج ، والعلاقات الاجتماعية والعمال أنفسهم . ونوها بان مكان ودور التربية في حياة المجتمع لايبقيا ثابتين . وكلما تقدمت البشرية أكثر كلما ازداد الوزن النوعي للعامل الذاتي . أن التربية الاشتراكية تتحول إلى احد الدوافع الرئيسية للتطور الاجتماعي (١٣٩ ؛ ١ ، ٤٢٣ ؛ ١٣٩ ، ٢٠ ، ٢٧٢ ؛ ١٠ ؛ ١٣٩ ، ٣٧ ، ٤١٨) .

أن الافكار الماركسية في مجال القضايا الاجتماعية للتربية قد تطورت على نحو خاص في روسيا اعتبارا من نهاية القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين . هنا ، طور لينين النظرية الماركسية بصورة مبدعة . وتحتل اهمية كبرى في بحثنا آراء لينين في حتميات تطور المجتمع ، وحول الطبيعة الاجتماعية الطبقية للتربية ودورها في التقدم الاجتماعي ، وكذلك أفكاره الهامة حول منهج وطرق دراسة الظاهرات الاجتماعية .

وبتقديره الرفيع لأهمية التعليم من أجل نشاط السكان الاجتماعي ، طور لينين نظرياً وطبق عمليا فكرة ماركس حول الاهمية الحاسمة للنضال الثوري من أجل اقامة مجتمع جديد ، وخلق انسان جديد أيضاً . لا يمكننا ان ننتظر الى أن يصبح الشعب كله متعلماً ومثقفاً ، وبعد ذلك نقوم بالثورة الاشتراكية . يجب اولا السعي بطريق ثوري لحصول الشعب على فرص التعليم ، واقامة بناء اجتماعي جديد وخلق انسان جديد .

ان لينين ، الذي أعلن على الملأ ارتباط التربية بالصراع الطبقي ، قد أظهر عملياً أن البروليتاريا التي وصلت الى رأس السلطة ، تعتبر أول طبقة في تاريخ البشرية ، ذات مصلحة حقيقية في تعليم جماهير الشعب الواسعة . وبعد الاستيلاء على السلطة السياسية مباشرة أخذت دولة العمال والفلاحين تطبق عملياً برنامج

التعليم الشعبي ، البرنامج الأكثر ديموقـراطية في العالـم . وفي مشروع برنامـج الحزب البلشفي الروسي في عام ١٩١٩ ، رسم لينين على النحو التالي المهام الاولى في هذا المجال : تطبيق التعليم العام والبوليتكنيكي الالزامي والمجاني لجميع الاطفال من الجنسين حتى سن السادسة عشرة ، العمل على الربط بشكل وثيق بين التعليم والعمـل الانتاجـي ، تزويد جميع التـلاميذ والطـلاب بالغـذاء والثياب والكتـب المدرسية على حساب الدولة ، واعداد كادر جديد من المعلمين ، واجتذاب السكان الكادحين للمشاركة النشيطة في قضية التعليم والتثقيف .

اذا كان من الممكن الاستيلاء على السلطة بالتضحية والتفاني والحماسة ، فقد كان من المستحيل الاحتفاظ بهذه السلطة ، والصمود امام منافسة العالم الرأسمالي وبناء مجتمع جديد ، بالحماسة وحدها ، وبدون معارف ، وبـلا ثقافـة ، ودون تنظيم دقيق للعمل . ولهذا بالذات ، اعتبر لينين قضية التعليم والتربية الاشتراكية اهم قضية في هذه المرحلة .

ودعا لينين ايضاً الى دراسة الواقع الملموس ، مؤكداً في الوقـت نفسـه على المواصفات الخاصة لدراسات الظواهـر الاجتماعية ، التـي تقتضي بشـكل حتمـي التعامل مع المادة الجماعية الواسعة . ففي الدراسات الاجتماعية نحـن نتعامـل مع ظاهرات ليست فردية الطابع ، بل ذات طابع جماعي واسع ، يشمل جماعات كبيرة من الناس . وقال لينين ان «القانون الاجتماعي لا يمكن ان يتجلى على نحو أفضل من تجليه في القانونية المتوسطة ، الاجتماعية الجماهيرية مع الاقصاء المتبادل للانحرافات الفردية لهذه الجهة او لتلك» (١٣٣ ، ٣٦ ، ٦٨) . ان من غـير الممـكن دراسـة الوقائع الاجتماعية على أساس مادة وحيدة ، وبمثال واحد ، لانه قد يكون عرضياً ، غير نموذجي ، لا يكشف عن جوهر العملية الاجتماعية التي ننوي دراستها . وقد كتب يقول لينين في مقالته التي لم ينهيها : «الاحصاء وعلم الاجتماع» : «في مجـال الظاهرات الاجتماعية ليس هناك من اسلوب اكثر انتشاراً وأكثر بطلانـاً في الوقـت نفسه من اسلوب اختطاف وقائع منفردة ، منعزلة والتلاعـب بالامثلـة» (١٣٣ ، ٣٠ ، ٣٥٠) .

واشار لينين الى أنه من أجل الحصول على تصورات صادقة عن هذه الجوانب او تلك من الحياة الاجتماعية ، يجب ألا نأخذ وقائع منفردة ، بل علينا ان نأخذ مجمل الوقائع المتعلقة بالمسألة التي نبحثها (١٣٣ ، ٣٠، ٣٥١)، وعلينا ان نسعى الى دراسة جميع الجوانب وجميع الارتباطات والعلاقات . «اننا لن نحقق هذا ابدا بشكل كامل ، بيد ان مطلب الشمول يحمينا من الخطأ والجمود» (١٣٣، ٤٢ ، ٢٩٠) . ان ملاحظات وآراء لينين المنهاجية هذه ذات علاقة مباشرة بدراسة قضايا التربية ، لا سيما بدراسة القضايا السيولوجية التي تقضي بضرورة طرق البحث المكثفة والشاملة .

٣ ـ القضايا الاجتماعية التربوية

في تاريخ علم التربية السوفييتي

أصبحت الأفكار الماركسية حول الشرطية الاجتماعية للتربية ووظائفها الاجتماعية فيما بعد أكثر تحديداً وملموسية في أبحاث المربين السوفييت . فقد طورت كروبسكايا في مؤلفاتها وأبحاثها المقولة الماركسية حول الشرطية الاجتماعية للتربية ، وأرست أساساً راسخاً لعلم التربية السوفييتي .

وقد اعترفت الغالبية العظمى من المربين السوفييت منذ السنوات الاولى للسلطة السوفييتية بالمبدأ الماركسي حول الشرطية الاجتماعية للتربية ، التي صاغها لينين بدقة ووضوح ، وتحدث أكثر من مرة عن الارتباط الوثيق بين التربية والسياسة، وعن ان «لاتسييس» المدرسة والتعليم . . «ليس الا مراءاة من جانب البورجوازية ، وليس شيئا اخر سوى خداعا للجماهير» (١٣٣ ، ٤١ ، ٣٩٩) .

يتميز علم التربية العوفييتي بالاعتماد على النظرية السوسيولوجية الماركسية ، والاستخدام الواسع لطرق وأساليب الدراسة السوسيولوجية . وبالاستناد الى النظرية الماركسية ، بدأ علماء التربية السوفييت منذ العشرينات باجراء البحوث

النظرية والتجريبية للقضايا الاجتماعية التربوية . وقد كتب يقول لونا تشارسكي في مقاله «المقدمات السوسيولوجية لعلم التربية السوفييتي» .. ان «المربي الماركسي يعتبر شخصية نموذجية بصورة فريدة لعالم الاجتماع الماركسي عامة . فالمربي السوفييتي غير قادر على أن يخطو خطوة واحدة ... ما لم تتوفر لديه النظرة السوسيولوجية» (١٣١ ، ٣٩٩) .

ويجدر التأكيد بأن علماء التربية السوفييت قد انطلقوا في أبحاثهم من المنطلق المنهجي الماركسي حول التأثير الحتمي للوسط الاجتماعي الواسع والبناء الاجتماعي ككل على تربية الشخصية وتكونها . فالوسط الاجتماعي الواسع يحدد الى درجة كبيرة ايضا طابع الوسط الاجتماعي الضيق - الوسط الاجتماعي المحيط مباشرة بالطفل . وفي تركيزها الاهتمام على الحاح القضايا المرتبطة بمفهوم «الوسط الاجتماعي» الواسع ، اكدت كروبسكايا ان الدور الرئيسي في تكون شخصية الطفل يلعبه «النظام الاجتماعي ككل» وليس مجرد الوسط المحيط المباشر والظروف الطبيعية الجغرافية . ولهذا بالذات ، فان اعادة تنظيم البناء الاجتماعي كانت ذات أهمية كبيرة في قضية التربية (١١١ ، ٢ ، ٨٣) . وقد أشار لوناتشارسكي الى أن مهمة المربين السوفييت هي الاستفادة من الأفضليات العظمى للبناء الاجتماعي الجديد في أغراض التربية الاشتراكية . وعلى المدرسة الا تنطوي على نفسها ولا تعيش في عزلة ، بل العكس هو الصحيح ، عليها أن تسعى الى تكوين الانسان بمساعدة الحياة النابضة ، السائرة على طريق النضال الذي لا يتوانى والعميق من أجل الاشتراكية (١٣٠ - ٣٩٩) .

لقد درس عدد من علماء النفس والتربية السوفييت في العشرينات والثلاثينات تأثير الظروف الاجتماعية الجديدة ، التي نشأت بعد ثورة اوكتوبر على تكون اهتمامات الشبيبة ومثلها العليا ومواقفها الاجتماعية . فقد كرروا أعمال علماء ما قبل الثورة (وفق البرنامج ذاته والطرق نفسها) ، وأظهروا بوضوح التحولات الجوهرية التي حدثت في عالم التلاميذ الروحي . وقد درس العالم النفساني ب . ن . كولوتينسكي طيلة سنوات عديدة (١٩١٤ - ١٩٢٩) وفق برنامج واحد خريجي التجهيز (في مرحلة ما قبل الثورة) وخريجي المدرسة السوفييتية (١٢٤) . ودرس عالم

نفس سوفييتي اخر هو ن . آ . ريبنيكوف وفق برنامج موحد المثل العليا والاهتمامات للتلميذ الريفي في أعوام ١٩١٣ ، و١٩١٦ ، و١٩٢٠ ، و١٩٢٧ ، مما ساعده على تتبع تبدلاتها المرتبطة بقيام نظام اجتماعي جديد . وقد جمع مادة تجريبية كبيرة العالم النفساني ف . سميرنوف ، الذي قارن في كتابه «سيكولوجية مرحلة الشباب» العالم الروحي للشبيبة في عام ١٩١٩ و١٩٢٠ بعالمها الروحي في سنتي ١٩٢٤ ـ ١٩٢٥ . ودرس الباحث السوفييتي آ . ك . مونتيلي اهتمامات تلاميذ الصفوف الوسطى والأخيرة في التجهيز وفي المدرسة السوفييتية (١٥٠) .

لقد تميز بعض المربين السوفييت ، الذين بالغوا في تقييم دور الوسط الاجتماعي في التربية ، بالتقليل من أهمية العامل الذاتي في تطور المجتمع ، وبعدم فهم امكانات سبق أهداف التربية ومهامها بالمقارنة مع «أشكال السلوك ومتطلبات الانتاج» الموجودة في المجتمع . وعلى سبيل المثال ، يطرح الباحث آ . آ . ف . كالاشنيكوف في مقاله «مادة ومهام علم التربية السوفييتي في المرحلة الانتقالية» سؤ الا حول ما اذا كان من الممكن بواسطة التربية صياغة أشكال جديدة من السلوك ، التي تصبح نموذجية في التشكيلة الاجتماعية المعنية ، ويرد على هذا السؤ ال بالنفي . وهو يرى ان امكانات التربية تكون عظيمة فقط عندما تشكل اشكالاً نموذجية من السلوك ، وتلبي متطلبات اليوم الضرورية اجتماعياً (١٠٦) . ومن الاهمية بمكان التأكيد على ان آ . كالاشنيكوف لا يتحدث عن النزعات التقدمية المرسومة ، بل عن اشكال السلوك النموذجية ، حاطا بذلك من دور التربية الى درجة التجديد السلبي لهذه الأشكال ، وحارما التربية بذلك من أي دور مطور ومغير .

لقد وقفت كروبسكايا ضد هذه الاخطاء ، وحذرت من عبادة المربين لاي وسط «قدري» ، وأظهرت ان اشكال السلوك «النموذجية» يمكن تبديلها بواسطة التربية وخلق أشكال جديدة (١١١ ، ٤ ، ١٨٢ ـ ١٨٣ ؛ ١١٢) . ومع تقديرها الرفيع لامكانات التربية في المجتمع الاشتراكي ، ففي تحديدها لأهداف التربية ومهامها الملموسة لم تنطلق كروبسكايا من متطلبات الحياة والانتاج الآنية المؤقتة ،

بل انطلقت من متطلبات المجتمع النامي ومن مقتضيات النمو الشامل للشبيبة . ونوهت بأن المهمة الاخيرة هذه لا تعارض متطلبات المجتمع الاشتراكي بل تتعزز بها (١١١ ، ٢ ، ١١) .

لقد اكد لونا تشارسكي وكروبسكايا على ان النمو الشامل للجيل الناشيء يعتبر هدف التربية الاساسي ، واشارا في الوقت نفسه إلى ضرورة تهيئة الشبيبة للحياة في المجتمع . ان هذين الهدفين كليهما لا يعارض أحدهما الآخر بل يكمله في المدرسة السوفييتية (١١١ ، ٢ ، ١١) . وخلال ذلك ، يجب ان تراعي التهيئة للحياة وللعمل خصائص موقع العامل الذي أصبح سيداً في الانتاج الاشتراكي ، كما يجب ان تراعي وتاثر وطابع تطور المجتمع الاشتراكي وآفاقه (١١١ ، ٤ ، ١٨٣) . ويجدر بنا الا ننسى أن المهمة الرئيسية للمدرسة هي اعداد انسان ذي مستوى تعليمي وسياسي وبوليتكنيكي واسع ، وتهيئة «منظمي وبناة الحياة الجديدة» . وهذا أمر في مصلحة نمو الشبيبة ، وفي مصلحة البناء الاشتراكي ككل على حد سواء (١١١ ، ٢ ، ١٣٢ ، ١١١ ، ٤ ، ١٨٣) .

وفي تحديدها لمهمة المدرسة في تهيئة التلاميذ للحياة ، عبرت كروبسكايا عن فكرة لم تفقد أهميتها حتى اليوم ، مفادها ان على المدرسة ان تعد عمالاً مؤهلين ، مثقفين جداً ، لا مجرد منفذين ، بل وأسيادا لمصانعهم ، عمالا تكون معارفهم العملية معمقة وموسعة بمنجزات العلم . وكلما ارتفع اكثر مستوى التطور الصناعي ، كلما أصبحت الحاجة اشد الى العمال المؤهلين ، حملة التعليم الثانوي (١١١ ، ٢ ، ١١) وكي لا يخشى خريج المدرسة جماعة العاملين عليه ان يشعر باللحمة الدموية التي تربطه بالطبقة العاملة ، وبالفلاحين ، وهذا أهم جانب من اعداده السيكولوجي للعمل .

وفي حديثها عن متطلبات المجتمع من خريجي المدارس الثانوية ، اشارت كروبسكايا الى حاجات المؤسسات التعليمية العليا . وقد كتبت تقول عام ١٩٢٠ : «المصيبة تكمن في ان خريج المدرسة الثانوية ينتسب الى المؤسسة التعليمية العليا مباشرة ، بدون خبرة حياتية حقيقية . وغالباً ما ينتسب الى الجامعة لا لأنه

يهتم بفرع معين من فروع العلم والمعرفة ، بل لانه تشكل تصور غريب مفاده أن لا خلاص بلا جامعة . . في حين انه ثمة حالات كثيرة ، يتعلم فيها الطالب سنة أو سنتين ثم يترك الجامعة» (١١١ ، ٢ ، ٣١٢) .

ان التهيئة للحياة ليست مجرد التهيئة للعمل وللدراسة في المؤسسة التعليمية العليا ، انها أيضاً تهيئة الشبيبة للحياة الاسرية المستقلة . ان كربسكايا التي أولت اهتمامها لهذه القضية ، قد أشارت الى ضرورة تهيئة الفتيات والفتيان على حد سواء ، للزواج وللحياة العائلية .

لقد اهتم علماء التربية وعلماء النفس في العشرينات اهتماماً كبيرا بدراسة خصائص الوسط الضيق المحيط مباشرة بالطفل . ومن الجدير بالذكر ، ان هذه المسألة لم تكن جديدة بالنسبة لعلم التربية في روسيا . فقد كان عالم التربية ك . اوشينسكي قد ميز بين العوامل المقصودة وغير المقصودة ، المؤثرة على شخصية الطفل ، قاصداً بالاولى نشاط المدرسة التربوي الهادف ، والمربين ، وقاصدا بالثاني تأثيرات الوسط العفوية الايجابية والسلبية (١١ ، ٨ ، ١٨) . وتحتل قيمة كبرى في هذا المجال افكار اوشينسكي حول استخدام التقاليد والعادات والثقافة الشعبية في أغراض التربية الخلقية .

وفي بحثه لمسألة «الوسط والمدرسة» أشار س . شاتسكي في عام ١٩٢٤ الى أن المدرسة ، القائمة على أسس علمية ، لا يمكنها ان تمر مرور الكرام أمام ظواهر الوسط الاجتماعية ، الوسط المحيط مباشرة بالطفل «والذي يوجه حياة الاطفال دون ان نلحظ ذلك . ولهذا السبب بالذات ، على المدرسة ان تكون على اتصال وثيق بالوسط المحيط . فالمدرسة ، بدخولها ونفوذها الى هذا الوسط ، وبدراستها له واعترافها بدوره الكبير في تكوين الشخصية الانسانية ، تتعلم فهم وادراك علم تربية الوسط وتتدخل في تطوره واتجاهه» (٧٠ ، ٤ ، ١٧٧) .

لقد طرحت امام المربين في العشرينات مهمة الدراسة العميقة للوسط الضيق المحيط بالتلاميذ ، ورؤية خصوصياته والقدرة على ربط حياة هذا الوسط المحيط

الضيق بالعمليات والمسارات الجارية في البلد عموماً ، وبالمهام العملية للمرحلة الحالية . وخلال ذلك ، دعي المربون السوفييت حتى في أقسى اعوام المجاعة والدمار الى النظر على نحو ثاقب وصارم الى الواقع ، والى عدم اخفاء النقائص والعيوب والسعي الى تصحيحها (١١١ ، ٣ ، ٤٨) . وفي الوقت نفسه ، اعترفت كروبسكايا بواقع ان غالبية المعلمين لا تتقن حتى الان منهج التحليل الماركسي للوسط ، ومن الواجب أن يتسلح المعلمون بهذا المنهج (١١١ ، ٢ ، ٣٦٤) . وباصرار منها تم ادخال دراسة الوسط الاجتماعي المحيط في برنامج دور المعلمين للمدارس الثانوية : حيث صيغت برامج مفصلة لدراسة الوسط الذي يعيش فيه الأطفال ، كما وضعت برامج دراسة الاطفال انفسهم (٩٦) .

وقد اكد كبار المربين السوفييت على أن دراسة الوسط المحيط امر ضروري من أجل التوجيه التربوي الناجح للتكوين الاجتماعي للشخصية . فالمدرسة والمعلمون بالذات ـ هو ذلك العامل المنظم والموجه في الحياة ، العامل الذي وجد من أجل تنظيم خبرة الطفل وتوجيهه في الاتجاه الصحيح اللازم ، بدلاً من العديد من الدفعات الفوضوية التي تقدمها الحياة (١٢٩ ، ٣) .

وأخيراً كانت دراسة الوسط المحيط ضرورية من أجل التمكن من ربط المدرسة بالحياة ، وادخالها بجميع الوسائل المتوفرة الى معترك النضال الفعال من أجل بناء المجتمع الجديد ، واجتذاب المعلمين والتلاميذ الى هذا النضال . ان الهدف الرئيسي من تدخل المدرسة هذا في الوسط المحيط هو هدف تربوي بالطبع ، لان التلاميذ باديء ذي بدء يتبدلون ويتطورون في العمل الاجتماعي النشيط . يجب تعليم التلاميذ ان يستجيبوا لجميع المشاكل الاجتماعية وان يشاركوا بنشاط في حلها .

ان من بين افكار كروبسكايا الرئيسية حول مسألة صلة المدرسة بالوسط المحيط تلك الفكرة حول ان على المدرسة ان تغدو مركزاً للحياة الثقافية في منطقتها . ان هذه المسألة الهامة لا يمكن ان تحل بنجاح الا في الحالة التي تصبح فيها المدرسة «وحدة ثقافية» تؤثر بنشاط على حياة جميع السكان . وقالت كروبسكايا بهذا

الخصوص «يجب فتح ابواب المدرسة على مصاريعها أمام الشبيبة العمالية والفلاحية غير المتسببة اليها ، وادخال هذا الجزء من الحياة الجديدة»(١١١ ، ٢ ، ١٣٧) . ومن ناحية أخرى ، على كل انسان بالغ ، قادر على عمل ما ، ان يساعد المدرسة ، ويعلم الأطفال ما يعرفه ويتقنه . ان هذا يوسع من امكانات المدرسة ، ويساعد على تربية اناس نامين ومتطورين من جميع الجوانب (١١١ ، ٤ ، ١٣١) . ان على المدرسة ان توحد قوى الوسط الايجابية الواعية ، وتنظمها من أجل التكوين الاشتراكي للجيل الناشيء (١٣٠ ، ٤٠٢) .

ان خصائص الوسط الاجتماعي الضيق للتلميذ قد درست عن طريق الابحاث التربوية الاجتماعية الملموسة . واذا كان من الممكن للمرء ان يصادف في النصف الاول من العشرينات ابحاثاً ضعيفة ، تقتصر غالباً على سرد الوقائع ، فان الدراسات والابحاث السوسيولوجية التربوية الملموسة في النصف الثاني من العشرينات اصبحت الغالبة ، وكانت تجري على مستوى رفيع ، وعلى أساس مادة وقائعية غنية ، مع تقنية رفيعة من التحليل الرياضي ، وباستخدام مجموعة واسعة من الطرق المتنوعة .

ففي عام ١٩١٩ تم تأسيس اول محطة تجريبية للتعليم الشعبي ، قام العاملون فيها برئاسة العالم التربوي س . شاتسكي بدراسة الوسط الاجتماعي المحيط . وقد قام عمل هذه المجموعة من الباحثين على فكرة شاتسكي ، ومفادها انه من غير الممكن تأسيس مدرسة تنظيم وتوحد السكان والاوساط الاجتماعية حول مسائل التربية الا بشرط الدراسة العميقة للوسط ولجميع العوامل المؤثرة على تكون الطفل : الاقتصادية والطبيعية والاجتماعية ـ المعيشية (٧٠ ، ٣ ، ٢٥٦) .

واستخدمت هذه الجماعة من الباحثين في أبحاثها نموذجين من التجربة الاجتماعية . ففي الحالة الاولى ادخلت عن قصد الى الوسط المحيط بالطفل تغييرات ولوحظ تأثيرها على سلوك الطفل وعلى عمل المدرسة . اما في الحالة الثانية فقد تم تغيير النشاط التربوي للمدرسة وتم تسجيل دقيق للتغيرات التي حصلت نتيجة لذلك في الوسط المحيط بالطفل . ومما له اهمية كبيرة ، انه قد أجريت في ابحاث

هذه المجموعة من العلماء محاولة للنظر الى جميع عوامل الوسط المحيط نظرة اجمالية شاملة .

ان هذه الابحاث لم تكن الوحيدة من نوعها . ففي عام ١٩٢٨ تم تنظيم بعثتين علميتين من العاملين في معهد العمل المدرسي بقيادة العالم آ . شوبرت . وقد هدفت هاتان البعثتان الى دراسة خصائص الوسط الاجتماعي الضيق من المناطق النائية من الاتحاد السوفييتي (في منطقة آلتاي الجبلية وفي شمال بحيرة بايكال) وتأثيرها على تطور ونمو شخصية الطفل .

ان دراسة خصائص تأثير الوسط الاجتماعي الضيق المتنوع على تكوُّن شخصية الطفل قد فتحت الامكانات من أجل المدخل المتميز من العمل التربوي ، وزادت من فعالية العملية التربوية في المدرسة .

وعدا عن الدراسات والابحاث الشاملة للوسط المحيط أجريت في العشرينات والثلاثينات ابحاث ودراسات عديدة مكرسة للمؤسسات الاجتماعية والعوامل المكونة لشخصية الطفل . فقد أجريت دراسات على الأسرة والصحافة والراديو والسينما في علاقاتها ومواقفها من تربية الاطفال . وقد أرست الاساس النظري لهذه الدراسات والابحاث الملموسة اعمال ومؤلفات كروبسكايا ، التي حللت بصورة عميقة ومن المواقع الماركسية الخصائص المعاصرة للاسرة واتجاهات تطورها ، وخصائص وسائط التأثير الايديولوجي الجماهيري وطرق استخدامها في أغراض التربية .

لقد تطرقت كروبسكايا الى مسائل التربية العائلية من مواقع اجتماعية عريضة . وفسرت في مؤلفاتها تربوياً التغيرات التي حصلت في الأسرة من حيث هي مؤسسة اجتماعية ، وحللت مسألة العلاقة بين التربية الأسرية والتربية الاجتماعية . وأكدت ان الانتقال التدريجي لعدد من الوظائف التربوية للاسرة الى الدولة يعتبر نتيجة للتحولات الاقتصادية ، وعلى وجه التحديد لاجتذاب الابوين معا الى الانتاج الاجتماعي . وعلى سبيل المثال تنتقل الى الهيئات الاجتماعية وظيفة

التعليم المهني للأطفال : فاذا كانت في السابق اسرة الحرفي او المزارع تزود الطفل بالمهارات العملية الخاصة ، فان هذه الوظيفة يجب أن تأخذها الان بشكل عام الدولة على عاتقها (١١١ ، ٤ ، ٣٣٩ ـ ٢٤٠) . لذا فمن الاهمية بمكان ، ان تكون المدرسة مدرسة عمل ومدرسة معارف عامة في وقت واحد . ونظرا لان المرأة ـ الام تقوم الان بوظيفتين اجتماعيتين : فهي اولا تعمل في الانتاج ، وثانياً تمارس الأعمال المنزلية ، ولا يبق لديها وقت كاف لتربية الطفل ، ولتنظيم اوقات فراغه . وهذا يزيد بصورة حتمية من دور المدرسة التربوي في هذا المجال ايضا (١١١ ، ٤ ، ٢٤١) .

ومن مسألة دور الأسرة والمجتمع في تربية الجيل الفتي ، أيدت كروبسكايا عن قناعة راسخة تعزيز الجانب الاجتماعي . وقد كانت قناعتها هذه تقوم على أن النمو الاقتصادي لا يمكن اعادة عجلته الى الوراء . ولا يمكن سحب المرأة من مجال الانتاج الاجتماعي واعادتها الى الأسرة . وقد طورت كروبسكايا فكرة انغلز ولينين حول انه ، رغم جميع الصعوبات المرتبطة بمشاركة المرأة في العمل والانتاج الاجتماعي ، تبقى هذه العملية تقدمية ككل ، نظرا لانها تؤمن الحرية الاقتصادية للمرأة وتعودها على الحياة الاجتماعية النشيطة الواسعة (١١١ ، ١ ، ٩٠ ، ٩١) . وهذه العملية مبررة أيضاً من وجهة نظر مصالح تربية الاطفال ، نظرا لان تحسين منظومة دور الحضانة والرعاية والمدارس اسهل على المجتمع من اعفاء جميع الامهات من العمل وتزويدهن جميعاً بالثقافة العامة الضرورية ، والمعارف والمهارات التربوية ، والأصعب من ذلك تبديل كامل نمط الحياة العائلية واخضاعها لاهتمامات الطفل . واذا كان الجانب الأول صعباً ، فان الجانب الثاني بعيد عن الواقعية (١١١ ، ١ ، ٢١٦) .

غير ان كروبسكايا كانت في الوقت نفسه بعيدة كل البعد عن افكار «تلاشي الاسرة» وعدم تقدير التربية الأسرية حق قدرها . وقد اهتمت اهتماماً كبيراً بأن تكون التربية في الأسرة في الظروف الناشئة « فعالة الى اقصى حد ممكن . واكدت على وجه التحديد ان نمط الحياة كله يحتل اهمية كبيرة في التربية العائلية . وهو يؤثر على

تكوين شخصية الطفل تأثيراً أقوى من الطرق التربوية الخاصة في أحيان كثيرة (١١١ ، ١ ، ٢١٨) .

لقد كانت الأسرة موضوع دراسات ملموسة لكثير من علماء التربية في الاربعينات . ففي عام ١٩٢٩ أجريت دراسة على تأثير ظروف الحياة في الاسرة على الطفل في منطقة كراسنوبريسنينسكوى بموسكو . فقد درست مجموعة من الباحثين في معهد طرائق العمل المدرسي برئاسة آ . غيلمونت آلافاً من الأسر « من أجل تحديد تأثير الوسط العائلي والبيئي على نمو الطفل . وقد بحثت الظروف الاقتصادية والسكنية للاسرة ، وتعليم الوالدين ومستواهما الثقافي ، ووجهها الاجتماعي ، وما يبديانه من اهتمام نحو الطفل ، وعمل التلميذ ووقت فراغه في الأسرة ، ونظامه اليومي (٩٦) . كما كرست لدراسة الاسرة أيضاً الدراسات والابحاث التي قام بها كل من آركين وفيسيولوفسكايا وفولفسون وكوفايف ولوبلينسكي ومولوجافوي وغيرهم .

لقد كرست كروبسكايا العديد من مقالاتها وخطبها للكتاب ومكتبة الاطفال ودور المكتبي ، باعتباره «المحرك الجبار للثورة الثقافية» . ولا تزال تحتفظ بقيمتها وأهميتها حتى الان موضوعة كروبسكايا حول انه ليست كل مطالعة مصدر خير وتقدم : فالكتاب يمكن ان يربي انانيا ، وانساناً اجتماعياً « ويمكن أن ينشأ انساناً واعياً وانساناً مشبعاً بالخرافات ، كما يمكنه ان يربي ملكياً واشتراكياً . لذا فمن الأهمية الكبيرة بمكان « توجيه مطالعة الطفل بصورة واعية .

وهذه الفكرة ذاتها تصرح بها كروبسكايا بالنسبة للسينما والراديو. ورغم أن وسائط التأثير الايديولوجي هذه لم تكن متطورة على هذا النحو كما هي عليه الآن ، فقد تمكنت كروبسكايا من ملاحظة ايجابياتها الأساسية وسلبياتها المحتملة . ففي مطالبتها بأن يكون الراديو والسينما وسيلتين منظمتين لا فوضويتين عفويتين للتأثير على الشبيبة « بينت كروبسكايا الطرق الرئيسية لتوجيهها تربوياً . فهي ترى ان على المعلم أن يؤثر على زيارة التلاميذ لدور السينما ، من الناحية الكمية

والنوعية ، بدعايته لأفضل الأفلام ، واعدادهم لتقبلها ، ومناقشتها وتحليلها مع الأطفال بعد مشاهدتها .

لقد رأت كروبسكايا أن من الأهمية الكبيرة بمكان ، دراسة تأثير الافلام على الاطفال والمراهقين (١١١ ، ٣ ، ٢٧٣) . فالأفلام السينمائية والبرامج الاذاعية لا تسلي وتوسع الأفق فحسب ، بل وتقدم للطفل وجهة نظر معينة . وكلما كان الفيلم او البرنامج الاذاعي افضل اخراجاً من الناحية الفنية كان تأثيره أقوى ، ودفعه بشكل أشد نحو الفعل والحركة . وبتوجيه هذه الوسائط لخدمة اغراض التربية الاشتراكية ، تصبح بفضل جماهيريتها وقوة تأثيرها الانفعالي والعاطفي سلاحاً جباراً في أيدي المربين .

لقد أجريت في العشرينات والثلاثينات أبحاث ودراسات سوسيولوجية - تربويةعديدةحول تأثير المسرح والسينماوالبرامج الاذاعيةعلى الأطفال والشبيبة. وعالج في تلك الاعوام كل من غيلمونت وبرافدولوبوف وستاتشينسكي - روزنبرغ المسائل التي تهم اليوم الباحثون المعاصرون ، مثل دور الفيلم في بنية اوقات الفراغ عند الاطفال والمراهقين ، ومدى تكرار ودوافع التردد على دور السينما ، ومبادىء اختيار الأفلام ومعايير تقويمها . وقام الباحث ن . جينكين بدراسة نفسية تربوية لعملية تقبل الفيلم واستيعابه ، كما قام الباحث ي . سوكولوف بمحاولة تحليل احصائي لتقبل الفيلم السينمائي .

ان الدراسات النظرية والتجريبية في العشرينات كانت مترابطة فيما بينها بصورة وثيقة . واستخدم علماء التربية السوفييت في تلك الفترة على نطاق واسع الاستبيانات والطرق الاحصائية وعلم الاجتماع والطب وعلم النفس مما ادى إلى خلق طرائق مبتكرة وجديدة في دراسة الأسرة والسينما والراديو ، والكشف عن تأثير هذه العوامل الاجتماعية على شخصية الطفل .

ان تحليل الكتب والابحاث التربوية يظهر انه قد جرت في تلك الاعوام أيضاً محاولات لقيام أشكال مختلفة من الارتباط والتفاعل بين التربية وعلم الاجتماع .

وكان هذا الحل او ذاك لمسألة علاقة التربية بعلم الاجتماع يرتبط ارتباطاً وثيقا بقضية كانت موضع نقاش واسع ، وهي قضية مادة وحدود علم التربية ، لانه كان يتوقف على فهمها التصور حول العلاقة بين هذين العلمين .

يمكننا ابراز ثلاثة اتجاهات رئيسية ، تمثل المواقف المختلفة لعلماء التربية والفلاسفة وعلماء الاجتماع من مسألة مادة علم التربية ، وبالتالي من مسألة العلاقة بين علم التربية وعلم الاجتماع . وقد عبر عن وجهة النظر الاولى آ . كالا شنيكوف وآ . بينكيفيتش الباحثان الكبيران في معهد علم التربية التابع لجامعة موسكو . وكان يتمسك بوجهات نظر متقاربة إلى حد ما الباحثان م . بيستراك و س . كامينيف . لقد كانت وجهة نظر هذه المجموعة من مادة علم التربية تقليدية : ان شخصية الطفل تتكون بتأثير مؤثرات الوسط الاجتماعي المنظمة وغير المنظمة . بيد ان مادة علم التربية تقتصر على التأثيرات المنظمة الهادفة من جانب الكبار ، وبادىء ذي من جانب المدرسة ودور الحضانة والرعاية . اما التأثيرات غير المنظمة على شخصية الطفل ، فيجب ان يدرسها علم التربية وعلم النفس الاجتماعي . وانطلاقا من التحديد الضيق لمادة علم التربية ، اعترف كالا شنيكوف وبينكيفيتش بشكل واحد فقط من أشكال ارتباط علم التربية بعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي ، وهو استخدام نتائج هذين العلمين . وقد رفضا ان تقوم اية ابحاث مشتركة شاملة بين هذه العلوم . ان وجهة النظر هذه لم تحظ بشعبية وشهرة في العشرينات ، وهو امر مفهوم : فحصر مجال علم التربية في تأثير المعلمين يعني قطع صلة علم التربية بصورة مصطنعة با لحياة ، وتضييق دورها في المجتمع (١٣٠ ، ٤٦٠) .

وعبر عن وجهة نظر مناقضة كبار الباحثين في معهد طرائق العمل التربوي مثل ف . شولغين و م . كروبينينا ، وكذلك ي . ميدينسكي و ب . بليوسين كرونين . فقد اكدوا ان مادة علم التربية هي كامل عملية تكوُّن الشخصية الاجتماعي ، وجميع التأثيرات التي تخضع لها الشخصية في المجتمع . وكان ممثلو هذا الاتجاه يؤكدون على انه اذا ما قصر علم التربية دراسته على عوامل التأثير المنظمة على الشخصية ، ولم تدرس العوامل الاخرى غير المنظمة ، التي قد تكون عوامل مؤثرة جدا ، فانه ستلحق خسارة كبيرة بممارسة علم التربية . واكدوا ان العملية

العفوية للتربية تفقد عفويتها وفوضويتها بصورة متزايدة في الدولة الاشتراكية ، وبالتالي فان مادة علم التربية تتسع وتكبر (٧٤ ، ٦ - ٧) . لقد رأى لوناتشارسكي فضل هذه المجموعة في ان ممثليها «قد طرحوا مسألة تأسيس علم تربية يرتكز على دراسة الوسط بجميع خصائصه . الوسط باعتباره موضوع تأثيرنا ومن حيث هو قوة مؤثرة مجاورة . وهذا صحيح وضروري» (١٣٠ ، ٤٦٠) .

بيد ان الاخطاء المنهاجية التي ارتكبتها هذه المجموعة اثناء معالجة المسائل والقضايا الاساسية في التربية قد حطت من قدر افكارها العادلة في أعين الأوساط التربوية فترة طويلة . وكان من أكبر اخطائها الحط من أهمية المدرسة ومن دورها الاجتماعي : حيث الوسط الاشتراكي لا يغدو أهم عامل فحسب بل العامل الوحيد عمليا في التربية . وعبر شولغين عن وجهة نظر مفادها ان المدرسة ستفقد اهميتها وستغدو غير لازمة ، ومن ثم ستموت ميتة طبيعية (٧٥ ، ١٢ ، ٧٦ ، ٢٣) . ان هذه المجموعة من المربين ، في سعيها الى لفت الانظار الى الدراسة الشاملة ، من جميع الجوانب ، لعملية تكوُّن الشخصية الانسانية الاجتماعي ، قد بالغت في دور التأثيرات العفوية على نمو الشخصية . فقد اعتقدت كروبينينا ان من الاهمية الكبيرة بمكان لا ان ندرس ونراعي تأثيرات الوسط العفوية فحسب ، بل وان نبني كامل منظومة التأثير المنظم على أساس «العملية العفوية» (١١٦ ، ٢٦) . وقد كانت كروبسكايا محقة في تأنيبها رؤساء المعهد (قادة هذه المجموعة) «للعفوية الفوضوية في معالجتهم للوسط في الاغراض التربوية (١١٢ ، ٥٤٩)» .

ومن بين اخطاء شولغين وكروبينينا الكبيرة أيضا خلط عمليات تكوُّن شخصية الانسان من حيث نشوء النوع ومن حيث نشوء الفرد . فقد كتبت تقول كروبينينا لا يصح تعريف التربية بأنها «تأثير شخص أو أشخاص على اشخاص آخرين . ان الانسان لا يستطيع تبديل طبيعته الا بتبديله للوسط الطبيعي والاجتماعي المحيط به» (١١٥ ، ٢١) . ان هذا المبدأ صحيح بالنسبة لتطور الانسان النوعي ، لكنه غير صحيح ابدا بالنسبة لنشوء الطفل .

أثناء عرضنا لآراء ممثلي هذين الاتجاهين ، ابرزنا قصدا الافكار الرئيسية فقط من أجل رسم المواقف المتطرفة بشكل واضح . والواقع انه ، حتى في اطار كل من

هاتين المجموعتين ، لم تكن أفكار وآراء ممثلي كل منهما متطابقة بشكل كامل . وعلاوة على ذلك ، فمع مرور الزمن ونتيجة للمناقشات المثمرة تحولت مواقف العلماء المتجادلين . فمثلا ، كانت وجهة نظر كروبينينا اكثر نضجا من وجهة نظر شولغين : ولم يكن يجمع بينهما الا التعريف العام لمادة علم التربية (١١٥ ، ٢٣) . فنحن لا نعثر لدى كروبينينا على التصريحات المباشرة حول تحطيم المدرسة ، المميزة لشولغين . ولم تكن ثمة وحدة كاملة في آراء ممثلي التيار المناقض . ففي آراء كالاشنيكوف حول مادة علم التربية حدثت تحولات كبيرة ، واذا ما تطابقت وجهة نظره في البداية مع آراء بينكيفيتش ، فقد تغيرت بشكل ملحوظ في اواخر العشرينات واوائل الثلاثينات . ويكفي للدلالة على ذلك ان نذكر تعريف مادة علم التربية الذي يقدمه كالاشنيكوف عام ١٩٢٩ في الموسوعة التربوية : «ان الدراسة الماركسية لمسائل التربية تعتبر البحث الشامل المشترك للعمليتين التربويتين المنظمة وغير المنظمة في تفاعلهما وتطورهما امرا ضروريا للغاية» (١٤٥ ، ١٩) .

لقد وجه المربيان السوفييتيان الكبيران كروبسكايا ولونا تشارسكي نقدا محقا لوجهة نظر سواء من اغلق علم التربية ضمن اطار المدرسة ، او من بالغ في تقدير أهمية العوامل العفوية ولم يعط المدرسة حق قدرها ، وطرحا تفسيرهما لمسألة مادة علم التربية . وطبقا لوجهة نظرهما ، فان المهمة الرئيسية لعلم التربية هي - توجيه النمو الشامل لشخصية الطفل وتكوّنها بالاتجاه الضروري للمجتمع . ولا يمكن تحقيق هذه المهمة الا عندما تؤخذ بعين الاعتبار المؤثرات المنظمة والعفوية غير المنظمة ايضا على الطفل ، التي على علماء التربية ان يدرسوها للاغراض التربوية . ان مثل هذا الاتجاه لتحليل الوسط الاجتماعي يميز الباحث التربوي عن الاقتصادي ، وعن عالم الاجتماع أو عن عالم النفس الاجتماعي ، ويوفر مدخلا خاصا الى الظواهر الاجتماعية يميز عالم التربية وحده .

ان جوهر مثل هذا التعريف لمادة علم التربية كان يقضي بأقوى واوثق ارتباط بعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي . وفي الوقت ذاته ، فان هذا الفهم لمادة علم التربية ، لم يؤد الى توسيع مفرط لأطره ، والى ابتلاع علم الاجتماع أو علم النفس الاجتماعي له ، كما كان الأمر مثلا لدى شولغين وكروبينينا .

وعلى أساس هذه المبادىء النظرية والدراسات التربوية ـ السوسيولوجية التطبيقية للوسط ، ظهر في اواخر العشرينات واوائل الثلاثينات من القرن العشرين علمان خاصان لنظرية علم التربية وهما علم الاجتماع التربوي وسوسيولوجية التربية . وجرت محاولات لتحديد مادة هذين العلمين ، واهدافهما ومهامهما وطرائقهما ، ومكانهما بين العلوم الاخرى وعلاقاتهما بها . ان مصطلح «علم الاجتماع التربوي» يعود الى لوناتشارسكي ، الذي استخدمه اكثر من مرة . فقد كتب يقول : «ان علم الاجتماع التربوي السوفييتي يكتسب طابعا تطبيقيا عميقا ، . . . وعليه ان ينتقل بسرعة من تحديد المبادىء العامة الى تطبيقها الحياتي العملي ، مع أخذ جميع الصعوبات بعين الاعتبار خلال ذلك» (١٣١ ، ٢) . وقد اشار لوناتشارسكي مطورا هذه الفكرة ، الى ان على عالم التربية الماركسي ان يقوم بدقة بالغة وموضوعية كبيرة بتحليل الوسط المحيط بالطفل ، وذلك بغرض التأثير الاكثر فعالية على تطور الجيل الفتي .

وبالارتكاز الى منطلقات كروبسكايا ولوناتشارسكي النظرية ، برهن كالاشنيكوف في كتابيه «مادة ومهام علم التربية السوفييتي في المرحلة الانتقالية» و «أسس علم التربية الماركسي» عام ١٩٢٩ على ضرورة فروع المعرفة التربوية ـ السوسيولوجية » وبين اهميتها للتطوير اللاحق لعلم التربية الماركسي . وكان كالاشنيكوف يعتبر علم الاجتماع التربوي علما يدرس الوسط الاجتماعي غير المدرسي ، بهدف التأثير التربوي على تكون شخصية الطفل . ونظرا للوظيفة الفعالة لهذا العلم دعي بعلم الاجتماع التربوي وليس علم تربية الوسط . ويقول كالاشنيكوف ان مصطلح «علم تربية الوسط» هو مصطلح غير موفق ، لان علم التربية يتعامل مع التأثير الهادف الواعي ، وهذا الدور النشيط القائد ، لا يقوم به الوسط بحد ذاته ، الذي يضم عديدا من العناصر العفوية ، بل ينفذه المربي .

يقول كالاشنيكوف : « . . . وهكذا تطرح على علم الاجتماع التربوي مهام دراسة القطاعات الملموسة من الوسط الاجتماعي بهدف البحث فيه عن مهارات السلوك النافعة والتقدمية وكذلك الضارة والرجعية . ثم يجدر ايضاح تبعية وارتباط تجدد هذه المهارات بالوسط الاجتماعي ـ الاقتصادي (وهذا ما يعالجه علم النفس

الاجتماعي) ، واخيرا ، يجب ان تعالج مسألة تحديد الضرورة الاجتماعية لتجدد هذه أو تلك من صفات السلوك» (١٠٦ ، ٢٩) . يستشف بوضوح من هذا التعريف مسحة من علم المنعكسات ونظرية السلوكية ، وقصر تكوّن الشخصية الاجتماعي على تجدد مهارات السلوك المعينة . ومع ذلك فان تقسيم المهام المثبتة واقعيا (تحليل تأثير الوسط على تكون الاطفال ونموهم) والهادفة (تحديد صفات الشخصية المطلوبة من أجل قيام الفرد بوظائفه في المجتمع المعاصر) ذو أهمية كبيرة. وفي الوقت نفسه ، فان المهمة المميزة لعلم الاجتماع التربوي - وهي البحث عن طرق التوجيه التربوي الامثل للتكوين الاجتماعي لشخصية الطفل في الوسط المحيط الضيق - يقصدها كالاشنيكوف اكثر من ان يعبر عنها بوضوح . فقد كان كالاشنيكوف يعتقد ان « . . . علم التربية سوف يعتمد في ممارسته مع الزمن على علم الاجتماع التربوي ، تماما كما يعتمد اليوم على علم النفس . ولكن وبالاختلاف عن علم النفس ، فان علم الاجتماع التربوي بالذات ، سوف يقدم لعالم التربية الفرصة والامكانية للبرهنة على اهداف ومضمون النشاط التربوي» (١٠٦) .

أما ما يتعلق بعلم اجتماع التربية أو سوسيولوجية التربية ، فقد انتشر هذا المصطلح الى حد كاف في الاعوام الثلاثينيات ، بيد انه كان يستخدم على الغالب كمرادف لمفهوم «علم التربية الماركسي» . وعلى سبيل المثال ، كتب كالاشنيكوف في كتابه «أسس علم التربية الماركسي» متحدثا عن اهداف المجلد الأول منه المعنون بـ «سوسيولوجية التربية» : «يضم الكتاب معالجة المسائل الاساسية لعلم التربية من وجهة نظر الماركسية : دراسة مادة علم التربية ، واسس منهج التربية العام وأسس سوسيولوجيتها . ولكن وبما ان مادة علم التربية وطرائقها واسسها العامة ذات طابع اجتماعي ، فقد سمح لنا هذا بعنونة الجزء الأول كله من كتابنا هذا بـ «سوسيولوجية التربية» (١٠٥ ، ٣) . وبالمقارنة مع علم التربية المعاصر ، كانت سوسيولوجية التربية « كما يتصورها كالاشنيكوف » ذات مادة اوسع . فهو يعرف العملية التربوية بأنها «عملية تجدد الانسان الاجتماعي ، بعد ان تجدد بيولوجيا» (١٠٥ ، ٧) والتربية « وفق رأيه ، تشمل التأثير على بيولوجية الطفل وسلوكه من جانب التنظيم المدرسي كله ، والنمط العائلي ، والوسط الاجتماعي الواسع ، وبنتيجة هذا التأثير «

فان هذا السلوك «يتبدل على نحو معين ومدروس» . ويميز خلال ذلك بين التربية بمعنى الكلمة الواسع ـ «تأثير معين من جانب الوسط على الانسان» (١٠٥ ، ١٩) وبين التربية بمعنى الكلمة الضيق ـ «التأثير الواعي والهادف للمؤسسات التعليمية ـ التربوية ، الذي ينتج عنه تغيرات معينة في وعي الجيل الناشىء وسلوكه» (١٠٥ ، ٤٨) . ان علم التربية يدرس هاتين العمليتين الاثنتين معا في ترابطهما الديالكتيكي مع تأثير الوسط العفوي .

وهكذا ، فقد شملت سوسيولوجية التربية في تلك السنوات مسائل عديدة يعالجها في الوقت الحاضر علم التربية وعلم الاجتماع والشيوعية العلمية وعلم النفس الاجتماعي وسوسيولوجية التربية المعاصرة وعلم الاجتماع التربوي .

أما في النصف الثاني من الثلاثينات فقد نقص بشكل ملحوظ عدد الابحاث والدراسات الاجتماعية ـ التربوية الملموسة للوسط . واستبعد مفهوم «الوسط الاجتماعي» ذاته من النظرية التربوية . وقد أشارت كروبسكايا في ملاحظاتها على مشروع البرامج الى ضرورة توسيع مادة التربية ، ونوهت بخطأ التخلي عن دراسة تأثيرات الوسط الاجتماعية . وقد كتبت تقول : «ان الحط من أهمية الوسط المحيط يجب ان يؤدي عمليا الى الحد من الامكانات التربوية . لقد شُطب من المشروع تأثير الوسط . وهذا كله لان العديد من الباحثين قد بالغوا في تقدير تأثير الوسط في صراعهم مع المؤلفين الذين نفوا تأثير الوسط الاجتماعي . ان التخلي عن دراسة الوسط أمر غير مقبول» (١١٣ ، ٨٣٩) .

في النصف الثاني من العقد الثلاثين ساهم مكارنكو بقسط كبير في تطوير مسائل تفاعل المجتمع وتربية التلاميذ . وبوقوفه ضد افكار مركزية الطفل Pedocentrisme التي ارتكز عليها علم الطفالة Pedologie (دراسة حياة الأطفال وتطورهم) ، اكد مكارنكو اكثر من مرة ، ان «قضايا التربية المدرسية السوفييتية لا يمكن ان تستخرج من المبادىء الواقعة خارج التاريخ السياسي السوفييتي» (١٤٢ ، ٥ ، ١٠٣ ، ١١٣) . ان متطلبات المجتمع هي التي تحدد اهداف التربية . ومن الواجب دراسة هذه المتطلبات والانطلاق منها وليس من المثل العليا

المجردة لـ «الشخصية المنسجمة» (١٤٢ ، ٥ ، ٣٤٥) . ان طابع الدولة الاشتراكية الجديدة ، وليست أفكار الفلاسفة النظرية ولا قانونيات النفسية النامية ، هو المعيار لنظرية التربية الجديدة وممارستها . ان على علم التربية الحقيقي ان يكرر تربية مجتمعنا كله ، الذي ظهر فيه نظام آخر ، جديد كليا ومبدئيا للعلاقات الاجتماعية ، قائم على تضامن الكادحين ، وعلى المشاركة المباشرة في تنظيم الحياة . بيد ان هذا لا يعني ان على التربية ان تقلد الحياة وتكون نسخة عنها . ان على التربية ، المنطلقة من الاتجاهات الموجودة في المجتمع ، «ان تصمم وترسم للمستقبل صفات وميزات الانسان السوفييتي النموذجي الجديد ، بل وعليها أيضاً أن تسبق المجتمع في ابداعه البشري» (١٤٢ ، ٥ ، ١٠٦) .

ان مكارنكو ، الذي كان يتقن بمهارة المنهج الديالكتيكي ، قد اظهر في وقائع عديدة انه يجب ان ننظر الى وسائط التربية وطرائقها ، نظرتنا الى منظومة موحدة ، آخذين بعين الاعتبار جميع التأثيرات الجوهرية والهامة على الطفل . وكتب يقول : «لا يمكن لاية وسيلة ان تعتبر وسيلة ايجابية ، اذا لم يخضع تأثيرها للمراقبة والاختبار من جانب جميع الوسائل الاخرى المستخدمة معها» (١٤٢ ، ٥ ، ١٠٥) . ان مبدأ تركيب هذه المنظومة كان يكمن في انها لم تتقوقع على نفسها ضمن جدران المدرسة ، بل شملت جميع جوانب الحياة ، عاكسة افضل ماتم تحقيقه في المجتمع . وفي مطالبته بمراعاة تأثير العوامل الاجتماعية الاساسية على تكون الجيل الناشىء ، كان مكارنكو يعتبر المدرسة بمثابة مركز ، مدعو لتوحيد جميع التأثيرات التربوية . ويقول مكارنكو ان المدرسة هي الهيئة الرئيسية الموجهة لتربية الاطفال ، وعلى جميع المؤسسات الاخرى ان تكون خاضعة لها في هذا المجال (١٤٢ ، ٥ ، ١٢٤) . ومهمة هذه الهيئة التربوية لا تقتصر على تنظيم تعليم التلاميذ فحسب ، بل وتشمل أيضا تنظيم حياتهم خارج المدرسة (١٤٢ ، ٥ ، ٢٥٨) .

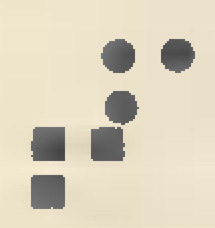
ان التربية هي تهيئة الشبيبة للحياة اللاحقة : للعمل ، للنشاط الاجتماعي ، لمتابعة التعليم ، للخدمة في الجيش ، للحياة المستقلة في الاسرة . ويمكننا العثور على نصائح وتوجيهات قيمة في مؤلفات مكارنكو حول جميع هذه المسائل . بيد ان

مكارنكو دافع بنشاط عن فكرة مفادها ان جماعة الاطفال والتلاميذ لا تستطيع ولا تريد الاكتفاء بالتهيئة لـ «الحياة المقبلة» فقط . ان على كل طفل ان يشعر بأنه ليس «ربيبا ، بل مواطنا ، ذلك لان جماعة الأطفال هي جزء من المجتمع السوفييتي ، وهي مرتبطة عضويا ببقية الجماعات الاخرى» (١٤٣ ، ٣ ، ٤٤٣ ، ٥ ، ١٧٠) . وهكذا فقد تابع مكارنكو كما رأينا ، تطوير الافكار الماركسية حول الطبيعة الاجتماعية للتربية ووظائفها من الناحية النظرية ، وجسدها في ممارسته العملية .

أما في الفترة الواقعة في الاربعينات وفي النصف الأول من الخمسينات فقد كانت الأبحاث والدراسات السوسيولوجية قليلة نسبيا . لقد كانت هذه الفترة أعواماً قاسية ، اعوام الحرب العالمية الثانية واعادة بناء الاقتصاد الوطني بعد الدمار والخراب . وعلاوة على ذلك ، فقد اقتصرت الأبحاث السوسيولوجية في هذه الاعوام على شرح مؤلفات مؤسسي الماركسية ، وكانت امكانيات المعالجة المستقلة للمسائل السوسيولوجية محدودة ، ولم تجر تقريبا أبحاث سوسيولوجية ملموسة (٢٨ ، ١٧٨ - ١٨٦) . وقد ارسى المؤتمر العشرون للحزب الشيوعي السوفييتي بداية استئصال الدوغماتية والنزعة الذاتية في مجال علم الاجتماع الماركسي ، ودعا الى الدراسة العلمية الواسعة للواقع الاجتماعي . ونتيجة لذلك تغير الوضع في مجال علم الاجتماع بصورة جذرية . واعتبارا من اواخر الخمسينات بدأت تطرح في علم الاجتماع وتحلل قضايا نظرية جديدة ، مرتبطة بتطور المجتمع الاشتراكي .

ان الوضع في مجال علم الاجتماع السوفييتي قد اثر أيضاً بوضوح على الأبحاث والدراسات للمسائل السوسيولوجية التربوية . فهذه الابحاث كانت في الاربعينات والخمسينات قليلة ، وكانت تجري بشكل رئيسي على مستوى فلسفي . فقد درس غونتشاروف على سبيل المثال العلاقة القائمة بين علم التربية والفلسفة والسياسة . ودرس ب . غروزديف القضايا الاجتماعية - التربوية في مؤلفات ماركس وانغلز ولينين (٨١ ؛ ٩٢ ؛ ٨٠) . بيد انه لم تجر تقريبا في هذه المرحلة دراسات سوسيولوجية - تربوية للخصائص الملموسة المحددة للمرحلة المعنية من تطور المجتمع في علاقته بالتربية ، وكذلك لم تدرس خصائص وميزات الانظمة

والمؤسسات الاجتماعية المكونة لشخصية الطفل في الوسط الاجتماعي الضيق المختلف . وفي اواخر الخمسينات لوحظ ازدياد كبير في الاهتمام بالأبحاث السوسيولوجية - التربوية الملموسة ، زد على ذلك انه ، وبالاختلاف عن العشرينات كان يقوم بغالبية الأبحاث من هذا النوع علماء الاجتماع وليس علماء التربية . أما علماء التربية فلم يباشروا مثل هذه الابحاث الا في الستينات . ان القيمة التاريخية لاعمال وابحاث علماء التربية السوفييت في الفترة الواقعة بين العشرينات والخمسينات تكمن في التطوير النظري المطرد لافكار مؤسسي الماركسية حول الشرطية الاجتماعية ودور التربية الاجتماعي ، ومسائل تناسب تأثير التربية والوسط الاجتماعي الضيق على نشوء ونمو شخصية الطفل ، كما تم اثراء منهج الدراسات السوسيولوجية - التربوية .



الفصل الثاني

نظرية ومنهج الدراسات السوسيولوجية التربوية

لوحظ في الستينات والسبعينات تزايد كبير في كمية ونوعية الأبحاث ، سواء في مجال علم الاجتماع أو في مجال علم التربية . وناقش علماء الاجتماع السوفييت أهم المسائل النظرية العامة لعلم الاجتماع الماركسي : مثل مادة وبنية المادية التاريخية ، الوجود الاجتماعي والعامل الذاتي ، بنية الطبقات في المجتمع السوفييتي . وكانت لدراسات مسائل مقولتي الموضوعي والذاتي في المسيرة التاريخية ، التي توصل علماء الاجتماع إثرها إلى نتيجةمفادها أن الخطأ المماثلةبين التربيةوالعامل الذاتي، أهمية جوهرية في تطوير الأفكار الاجتماعية ـ التربوية . وقام علماء الاجتماع السوفييت بتحليل البنية الاجتماعية للمجتمع السوفييتي ، وقانونيات إزالة الفروق بين المدينة والقرية ، وبين الطبقات ، وتم الكشف عن العلاقات بين الفئات الاجتماعية المختلفة داخل الطبقات ، والعوامل المحددة لهذه العلاقات (مستوى التأهيل ، التعليم ، الإعداد الثقافي ـ التقني ، الدخل والخ) . إن عملية تكامل المجتمع المذكورة في الدراسات، والجارية الآن ، ذات أهمية جوهرية للتكوين الاجتماعي للجيل الفتي .

وفي إطار علم الاجتماع الماركسي ظهرت وتصاغ بنشاط النظريات السوسيولوجية الخاصة التي تدرس منظومات ومؤسسات المجتمع ، والظواهر والعمليات الاجتماعية الخاصة . ودرس علماء الاجتماع بتفصيل أكبر خصائص المدينة والقرية ، والخصائص الاجتماعية ـ الطبقية وما شابه ذلك . كما أصبحت طرائق علم الاجتماع الماركسي أكثر تنوعاً ، مما سمح بإمكانات جديدة للدراسات بما فيها دراسات القضايا الاجتماعية للتربية والتعليم .

وبالمقارنة مع العقدين الرابع والخامس من هذا القرن ، اتسعت أطر علم التربية الى حد كبير . فمن حيث موضوع الدراسات أصبح علم التربية من جديد علماً لا لتربية الجيل الناشىء فقط بل ولتربية الكبار أيضاً . وإلى جانب المدرسة والمؤسسات غير المدرسية وما قبل المدرسية ، أخذ اهتمام علماء التربية يتجه الى المؤسسات التربوية والتعليمية الأخرى ـ مثل المدارس الصناعية المتوسطة والمعاهد المتخصصة المتوسطة والمدارس العسكرية ومؤسسات التعليم العالي ومؤسسات العمل الإصلاحية . وأخذ علماء التربية على عاتقهم بنشاط أكبر وظيفة توجيه تأثير وسائط الإعلام الجماهيري ، وتكون الشخصية في الأسرة وفي جماعة الأقران . وبدأت تمارس وظيفتها بنشاط تلك الفروع من علم التربية مثل علم تربية الكبار ، وعلم التربية الجامعية ، والتربية العلمية ـ الإصلاحية ، والتربية الإنتاجية ، وعلم التربية العسكري . ونتيجة لجميع هذه التبدلات ، تتحدد على نحو جديد مادة علم التربية أيضاً ، فإذا كانت تُفهم التربية في الاربعينات والخمسينات على الاغلب على انها علم التأثير الهادف للمربي على الطفل بهدف تعليمه وتربيته ، فانها اخذت تعرف في الستينات والسبعينات بأنها علم التوجيه الهادف لنمو الشخصية « ويشمل الطرق المباشرة وغير المباشرة للتأثير التربوي على الاطفال والكبار (١٤٤ ، ٤ ، ٢٨٦) . ووجه الانتقاد سواء لعدم التقدير الكامل لتأثيرات الوسط الاجتماعي على تطور ونمو شخصية الطفل ، أو للمبالغة في تأثيرها ، أي ما يعرف بالنزعة السوسيولوجية المتطرفة .

لقد أدخل توسيع مادة علم التربية مفاهيم جديدة الى هذا العلم : فمثلاً «تكوين الشخصية الاجتماعي» ، و «التنشئة» يستخدمان بصورة متزايدة الى جانب مفهومي «التربية» و «النمو» في الكتب التربوية . وظهرت الحاجة لمعالجة هذه المفاهيم ولتحديد صلاتها وتبعيتها المتبادلة « وتحديد مداها (ظهرت محاولات من هذا النوع في مقالات ى . اوغوردونيكوف و ى . مارينكو (١٤٠) « و ب . أنانييف (٩)) .

وفي الوقت الحاضر ، يعتبر الفهم التالي لهذه المفاهيم هو الأكثر انتشاراً في علم

التربية : إن أوسع هذه المفاهيم هو نمو الشخصية ، لأنه يعكس نتيجة تفاعل العوامل البيولوجية والوراثية ، الى جانب مجمل قطاع التأثيرات الاجتماعية .

أما مفهوم التكوين الاجتماعي ، فهو أضيق حجماً ، لأنه يقتصر فقط على عملية ونتائج تأثيرات الواقع الاجتماعي الهادفة والعفوية .

ويعتبر مفهوم التربية أضيق من المفهومين السابقين ، فهو يعرف بأنه التوجيه الهادف لنمو الشخصية من أجل صالح المجتمع والفرد ذاته .

ويمكننا أن نبرز في مفهوم التنشئة الاجتماعية جوانب مختلفة : كالجانب الفلسفي ، والسوسيولوجي ، والنفسي ـ الاجتماعي والتربوي (٩) . فالفلاسفة يحملونه أوسع مضمون ـ تحول الانسان الى كائن اجتماعي في مسار النشوء النوعي البيولوجي Phylogènèse . أما علماء الاجتماع فيقصدون بمفهوم التنشئة الاجتماعية عملية التجدد الروحي ونمو المجتمع المعني بواسطة التكوين الاجتماعي للجيل الفتي . ويقصد به علماء النفس الاجتماعي استيعاب الطفل في مسار تطور الكائن الفرد Ontogenèse للمعايير والقيم الاجتماعية والمعارف والثقافة عامة سواء نتيجة للتأثيرات الهادفة أو العفوية غير المنظمة . وأخيراً الجانب التربوي من عملية التنشئة الاجتماعية هو عملية تهيئة الجيل الناشيء الهادفة للقيام بالوظائف الاجتماعية الأساسية ، وللمشاركة النشيطة في التطور الاجتماعي . ولكن في أي جانب من الجوانب المذكورة ، يبقى موضوع التنشئة الاجتماعية العلاقات المتبادلة والمتنامية بين الفرد والمجتمع ، التي يغدو الفرد خلالها كائناً اجتماعياً ، قادراً على القيام بنجاح بوظيفته الاجتماعية ، وعلى المشاركة بنشاط في التقدم الاجتماعي .

إن التغييرات التي حصلت في علم التربية في العقدين الأخيرين ، قد عززت الاهتمام بمسائل تفاعل تأثيرات الوسط الاجتماعي والتربية على الجيل الناشيء . ويمكن الإشارة في هذا المجال الى اتجاهين : فأولاً ، ازداد الاهتمام بالجوانب الاجتماعية من التربية في دراسات المسائل التربوية التقليدية ، وثانياً ، ظهرت اتجاهات تربوية ـ اجتماعية جديدة نسبياً للأبحاث والدراسات . ويتجلى الاتجاه

الأول في معالجة مسائل مضمون التربية ، ونمو حاجات التلاميذ والطلاب الروحية ، ونظرية جماعة الأطفال ، وأسباب الإهمال التربوي وما شابه ذلك . وتعتبر جديدة نسبياً ، دراسات تلك المسائل مثل التنبؤ التربوي ، والمدخل البنيوي المنهجي الى عوامل الوسط المحيط الضيق ، المكونة للفرد ، واستعداد الشبيبة لتنفيذ الوظائف الاجتماعية ، وخصائص العمل التربوي في المدينة والريف ، وفي مختلف المناطق الأخرى ، والدراسة المقارنة للنضج الاجتماعي لخريجي المدارس الثانوية والمعاهد والمدارس الصناعية والمؤسسات التعليمية العليا .

إن التطور اللاحق لعلم الاجتماع وعلم التربية على أساس نظرية ومنهج المادية التاريخية ، بما يوفره من تغلغل الى أعماق الظاهرات المدروسة ، قد عزز روابط هذين العلمين ، وخلق أشكالاً جديدة لتفاعلهما ، كما أوجد العلوم التربوية ـ الاجتماعية .

١ ـ مادة ومسائل علم الاجتماع التربوي الماركسي

في العقدين الأخيرين ، تطور علم الاجتماع التربوي الماركسي تطوراً سريعاً . إن تحليل أفكار ماركس وأنغلز ولينين حول الشرطية الاجتماعية للتربية ودورها الاجتماعي ، ودراسة نشوء علم الاجتماع التربوي في تاريخ علم التربية السوفييتي ، وكذلك دراسة الوضعية المعاصرة لهذا العلم في البلدان الاشتراكية ـ إن هذا كله يسمح لنا بتقديم التعريف التالي لمادة علم الاجتماع التربوي : علم الاجتماع التربوي الماركسي هو علم يدرس قانونيات الشرطية الاجتماعية والوظائف الاجتماعية للتربية في ظروف تاريخية ملموسة معينة . ويعالج علم الاجتماع التربوي مسائله بواسطة الدراسات والأبحاث التربوية ـ الاجتماعية الشاملة ، التي يمكن أن تكون مساعدة ، عندما يستخدم علم التربية مبادىء ومعطيات أو طرائق علم الاجتماع ، ويمكن أن تكون تعاونية مشتركة ، عندما يشترك علماء الاجتماع في البحث التربوي ، ويمكن أن تكون متكاملة ، منطلقة من وحدة المنطلقات النظرية لهذين العلمين وطرائقهما ، وتنظمها جماعة من الخبراء في هذين العلمين . إن

الدراسات التربوية ـ الاجتماعية المتكاملة هي الأداة الأساسية لعلم الاجتماع التربوي . وهي تقوم في البلدان الاشتراكية على أساس المنهجية الماركسية ، ومعطيات النظرية الاشتراكية والنظريات السوسيولوجية الخاصة .

إن الدراسة التربوية ـ الاجتماعية تتميز بطابعها الاتساعي : فهي تقوم دائماً على مادة جماهيرية واسعة ، وتعتبر الواقعة الإحصائية وحدتها الأساسية . والواقعة الإحصائية هي كمية محسوبة من الظواهر المتجانسة النوع ، وهي تعتبر بمعنى معين ، استنتاجاً عاماً . إن الواقعة الإحصائية تحرر الوصف التمييزي من تأثير الصدفة ، وتعكس بعض خصائص الواقع الجوهرية . إن تحليل المادة الواسعة الجماهيرية يقدم الفرصة لإظهار وإبراز القانونيات الإحصائية ويقدم الأوصاف والميزات النوعية ـ الكمية للمواضيع المدروسة .

إن الدراسة التربوية ـ السوسيولوجية تجرى على أساس المادة التجريبية الملموسة المحددة . ويقوم علم الاجتماع التربوي بدراسة مسألة الشرطية الاجتماعية للتربية ليس على مستوى التشكيلات الاقتصادية ـ الاجتماعية ، بل على مستوى المجتمع المعني ، وفي فترة زمنية محددة ، مع مراعاة آفاق تطوره القريبة . كما أن مسألة تأثير تفاعل الوسط والتربية على التكوّن الاجتماعي للجيل الفتي تدرس أيضاً في إطار خصائص المدينة والريف ، وبعض المناطق المعينة من القطر ، والطبقات والفئات الاجتماعية المختلفة .

وسنبحث الآن بشيء من التفصيل المسائل الأساسية لعلم الاجتماع التربوي . إن المجموعة الأولى من هذه المسائل ترتبط بدراسة الشرطية الاجتماعية للتربية وتشمل المواضيع التالية : دراسة قانونيات تأثير المجتمع الاشتراكي على تربية الجيل الفتي ، دراسة إمكانات النمو الشامل للشخصية في ظروف المجتمع الاشتراكي ، دراسة متطلبات المجتمع تجاه تهيئة الجيل الفتي للحياة العملية والاجتماعية والشخصية . التنبؤ التربوي على أساس دراسة اتجاهات التقدم الاجتماعي والتقني ـ العلمي في القطر المعني .

إن دراسة هذه المسائل ضرورية باديء ذي بدء من أجل تحديد أهداف تربية التلاميذ ومهامها ومضامينها ، التي لا يمكن استخلاصها بصورة استدلالية من التصورات النظرية لعلماء التربية أو من نتائج دراسة قانونيات نفسية الطفل .

وتحدد الحاجات الموضوعية لممارسة التطور الاجتماعي الواقعية أهداف ومهام التربية ومضمونها . أشار لينين في كتابه «مرض اليسارية الطفولي في الشيوعية» الى نمو الناس الشامل وإعدادهم إعداداً شاملاً للحياة باعتبارهما هدفا التربية الاشتراكية الأساسيان (١٣٣ ، ٤١ ، ١٠١ ـ ١٠٢) . إن هذين المفهومين كليهما مترابطان ارتباطاً وثيقاً : فلا يمكن أن يكون الانسان نامياً نمواً شاملاً دون أن يكون مهيأً للحياة في المجتمع الاشتراكي ، كما أنه لا يمكن أن يكون الانسان مهيأ تهيئة جيدة للحياة في المجتمع الاشتراكي ، وهو متطور ونام من ناحية واحدة ومن جانب واحد فقط . إن مثل هذا المدخل يساعد في التغلب سواء على انعزال التربية التجريدي عن متطلبات المجتمع الواقعية من الفرد ، الذي يدخل معترك الحياة ، أو على النزعة السوسيولوجية المبسطة ، التي تؤدي الى الموقف الذرائعي من التربية ، حيث تضيع فهم أهمية وقيمة الشخصية الانسانية ذاتها .

إن تسارع وتائر التقدم العلمي ـ التقني والاجتماعي يؤدي الى أن تدخل الحياة تبديلات معينة بصور متزايدة في مضمون تربية التلاميذ . إن تحديد مهام التربية في المرحلة المعاصرة يغدو قضية هامة في ممارسة المجتمع ، يقوم علم الاجتماع التربوي بتحقيقها على أساس علمي ، وعلى قاعدة من الأبحاث والدراسات التربوية ـ السوسيولوجية الشاملة المنظمة . لقد ازدادت في أيامنا هذه بشكل لا مثيل له متطلبات المجتمع من تكوين الاتجاه الاجتماعي ، والإحساس بالواجب الاجتماعي ، والنشاط الاجتماعي ، والاستعداد للانطلاق باديء ذي بدء من المصالح الاجتماعية ، والرغبة والقدرة على المشاركة في إدارة الحياة الاجتماعية لدى الشبيبة . وهذا يرجع الى أن عدداً متزايداً من الوظائف الإدارية يلقى على عاتق الإدارة الاجتماعية الذاتية . وقد دلت الدراسات على أن النشاط الاجتماعي المتكون في المدرسة يبقى عند المرء طيلة حياته ، ثم يتجلى في أعماله اللاحقة في الإنتاج ، أو في المؤسسة

التعليمية العليا أو في الجيش . ويحتل أهمية خاصة تكوين وحدة الوعي الاجتماعي والنشاط العملي ، والروح الاستقلالية وروح المبادرة ، وروح المواطنة ومهارات العمل الاجتماعي .

إن دراسة متطلبات الإنتاج المعاصر ، والعلم والتقنية نحو تهيئة الجيل الفتي للعمل ومتابعة التعليم قد أصبحت مهمة علم الاجتماع التربوي ، التي تكتسب في أيامنا أهمية خاصة . ومن الأهمية بمكان التحسين الدائم لنظام التربية الاشتراكية ، نظراً لأن الثورة العلمية التقنية تكسب العمل طابعاً آخر ، مغايراً لما كان عليه في السابق ، وبالتالي ، تكسب إعداد الإنسان للعمل طابعاً آخر أيضاً .

تدل المعطيات الإحصائية أن قد ازداد في السنوات الأخيرة زيادة كبيرة عدد الأشخاص الذين يمارسون الأعمال والأبحاث العلمية ، كما يزداد الوزن النوعي للعمل التقني ـ الهندسي . وتترافق هذه العملية بنمو كبير للمعلومات . وتطرح على عاتق المدرسة مهمة عاجلة هي أن تنمي لدى الشبيبة الطموح الى التعلم الدائم والثقافة والعمل العقلاني ، والتفكير الإبداعي المستقل ، والقدرة على التوجه والرؤية الصحيحة في هذا السيل الجارف من المعلومات .

وتعتبر دراسة متطلبات المجتمع من تهيئة الشبيبة لاستغلال أوقات الفراغ بشكل عقلاني مسألة هامة من مسائل علم الاجتماع التربوي . وأهميتها تنبع من تزايد أوقات الفراغ لدى العمال والموظفين . إن الاستغلال العقلاني لأوقات الفراغ يعتبر قطاعاً هاماً من النضال من أجل الأخلاق الاشتراكية ، ومن أجل تربية الحاجات الروحية الواسعة لدى الشبيبة . ومن الضرورة بمكان أن ننمي النظرة الفكرية والفنية النقدية الرفيعة لدى اختيار واستيعاب الكتب والأفلام السينمائية والبرامج التلفزيونية ، والسعي الى الأشكال النشيطة والإبداعية لتمضية أوقات الفراغ ، والقدرة على التنظيم الرشيد لأوقات الفراغ لدى الفرد والجماعة .

وتعتبر دراسة متطلبات المجتمع من تهيئة الشبيبة للحياة الأسرية المستقلة مهمة خاصة من مهام علم الاجتماع التربوي . ولدى معالجتنا لمشكلة تعزيز الأسرة

ـ الخلية الأولى للدولة ـ بوسائط تربية الشبيبة ، لا بد من أن نأخذ بعين الاعتبار التغيرات التي حصلت في الأسرة ، مثل ديموقراطية العلاقات الأسرية ، القضاء على تبعية النساء المادية ، اجتذاب النساء الى العمل الإنتاجي خارج المنزل . إن هذا كله يتطلب تهيئة الفتيات والشباب للوظائف الاقتصادية ولتربية أطفالهم في المستقبل .

إن دراسة متطلبات المجتمع من الشبيبة وتحول هذه المتطلبات الى مهام محددة من مهام التربية ، وخلق النموذج المثالي لشخصية الفرد ، الذي يدخل معترك الحياة المستقلة في الوقت الحاضر وفي الأعوام القريبة القادمة ـ إن هذه الدراسة تعتبر أهم قضية ، يساهم علم الاجتماع التربوي مساهمة كبيرة في حلها .

أما المجموعة الثانية من المسائل التي يعالجها علم الاجتماع التربوي فترتبط بدراسة التأثيرات المتفاعلة والمتداخلة للوسط الاجتماعي الواسع والتربية على التكوين الاجتماعي للجيل الناشيء . وتشمل المجموعة الثانية دراسة الأفضليات والإمكانات الجديدة للتكوين الاجتماعي للجيل الفتي في ظروف نمط الحياة الاشتراكي ، اتجاهات تطور العمليات والمؤسسات والعوامل الاجتماعية الرئيسية ، المكونة للشخصية ، تأثير وسائط الإعلام الجماهيري على تكوّن الشخصية وتنظيم التوجيه والإشراف التربويين لاستيعاب وتقبل وسائط الإعلام ، خصائص التكوّن الاجتماعي للجيل الناشيء في مختلف مناطق القطر المعني ، وفي ظروف المدينة والريف ولدى الطبقات والفئات والهيئات الاجتماعية المختلفة بهدف مراعاتها في العمل التربوي . إن نتائج دراسة هذه المسائل يجب أن تساعد على تحسين وسائط العمل التربوي .

تؤثر تأثيراً معيناً على التكوين الاجتماعي للجيل الناشيء تلك العمليات الاجتماعية المختلفة من حيث مقاييسها وأهميتها مثل التمدين ، وهجرة السكان الداخلية من القرية الى المدينة ، واجتذاب النساء الى النشاط الإنتاجي وغيرها من نتائج التقدم الاجتماعي والعلمي ـ التقني . إن نمو المدن العاصف هو الخاصة المميزة للنصف الثاني من القرن العشرين . ففي الاتحاد السوفييتي مثلاً كان يقطن في المدن

عام ١٩٧٠ ما يعادل ٥٦ ٪ من السكان ، وفي عام ١٩٧٦ ارتفعت هذه النسبة الى ٦٢ ٪ من السكان . وتبلغ الزيادة السنوية لسكان المدن في السنوات الأخيرة حوالي ١ ٪ من السكان . وإذا ما استمرت هذه الزيادة على حالها ، فسوف يعيش في مدن الاتحاد السوفييتي عام ٢٠٠٠ ما لا يقل عن ٨٠ ٪ من سكان الاتحاد السوفييتي .(٥ ، ١١) .

إن المدينة الكبيرة تقدم فرصاً وإمكانيات كبيرة لإنشاء مدارس كبيرة وتقسيم عمل المعلمين ، مما يرفع الى حد كبير من مستوى التعليم والتربية . كما تحيط المدينة الكبيرة الطفل بمؤسسات التربية غير المدرسية ومسارح الأطفال والمتاحف . وفي الوقت نفسه ، فالمدينة الكبيرة بحشدها أعداداً كبيرة من الناس ضمن مساحة صغيرة نسبياً ، تفرق بين الناس وتشتتهم . فاذا كان الناس في القرية يعرفون بعضهم بعضاً ، فهم في المدينة قد يسكنون سنوات طويلة في بناء واحد وطابق واحد دون أن يعرف أحدهم الآخر . إن الحياة «المغفلة» للناس في المدينة الكبيرة تضعف الى حد كبير من تأثير رقابة الكبار الاجتماعية على الأطفال والمراهقين . وكلما كان التمدين أشد وأقوى ، كلما طرحت بحدة أكبر مسألة إدخال أشكال جديدة من الرقابة ، سواء منها الأشكال الخارجية (زيادة مسؤولية كل راشد عن سلوك الأطفال ، تطبيق البطاقات المدرسية) أو الداخلية (تنمية الرقابة الذاتية ، والانضباط الداخلي لدى التلاميذ) . ومن ناحية أخرى وبفضل تحسن الظروف المعيشية تقلل المدينة من أعمال الأطفال (وبخاصة الصبيان) المنزلية ، وتوسع الى حد كبير من فرص وإمكانات أوقات الفراغ . وتغدو مسألة تعويض نقص التربية العملية في الأسرة عن طريق اجتذاب الأطفال والشبيبة الى العمل الجماعي النافع ، على جانب كبير من الإلحاح .

وتعتبر هجرة السكان الداخلية ، ضمن أراضي القطر الواحد ، ظاهرة مميزة لأيامنا هذه . ففي الاتحاد السوفييتي مثلاً ، هناك ١٥ مليون نسمة ينتقلون سنوياً الى أماكن سكن في مدن أو قرى أخرى . وهذا يعني أن الأطفال يبدلون نمط الحياة الريفي الى نمط حياة المدينة ، أو ينتقلون الى مدن وقرى أخرى ، وتتغير مدارسهم ، ويفقدون أصدقاءهم ، وعليهم أن يتكيفوا مع متطلبات البيئة الجديدة

والمربين الجدد . والقسم الأكبر من المهاجرين يتألف من الشبيبة (من ١٦ - ١٧ سنة) التي تهاجر (من الريف غالباً) للدراسة والعمل في مناطق أخرى . إن الشباب والشابات الذين ينفصلون عن رقابة الكبار الاجتماعية ، وعن وسط الأسرة والوالدين ، لا يتأقلمون مباشرة مع الظروف الجديدة . وقد أظهرت الدراسات أن مناطق الاعمار والسكن الجديدة واستصلاح الأراضي الجديدة ، حيث يتوافد عدد كبير من المهاجرين ، تكون نسبة الجرائم فيها عادة أكبر منها في المناطق السكنية الثابتة والتي تغلب فيها جماعات العمل الثابتة (٤٠ ، ١٧) .

إن نمو وسائط الإعلام الجماهيري والدعاية هي ميزة أخرى لعصرنا هذا . وتساعد وسائط التأثير الأيديولوجي الواسع الى حد كبير عملية التعليم والتربية . فالصحافة والإذاعة والسينما والتلفزيون ـ إن كل هذه الوسائل الإعلامية تؤثر تأثيراً كبيراً ومتزايداً على تطور ونمو شخصية الطفل . وهي تغدو مصادر إضافية للمعرفة ، وعاملاً هاماً لتكوين العقيدة الاشتراكية . إن هيبة الكتاب والإذاعة والتلفزيون بالنسبة للطفل لا تقل عن هيبة المربي .

إن التلاميذ يخصصون حصة الأسد من أوقات فراغهم لوسائل الإعلام والدعاية . وتدل الدراسات أن تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية يصرفون ساعتين و ٤٨ دقيقة في الأسبوع من أجل تلبية طلبات الآباء والأمهات والأشخاص الكبار الآخرين ، بينما يصرفون ١٦ ساعة و٣٠ دقيقة أسبوعياً على القراءة والاستماع الى البرامج الإذاعية ومشاهدة الأفلام السينمائية والتلفزيون (٣٦ ، ٩٥) .

إن الإمكانيات التربوية الكامنة في وسائل الإعلام الجماهيري أكبر بكثير من تأثيرها الفعلي ، ولكن من أجل تحقيق هذه الإمكانيات لا بد لها من توجيه تربوي .

وتحدث تبدلات جوهرية أيضاً في مؤسسة اجتماعية هامة أخرى هي الأسرة . والى جانب التحولات والتبدلات التي ورد ذكرها أعلاه ـ تحسن ظروف الأسرة المادية والسكنية والمعاشية ـ لا بد من الإشارة أيضاً الى ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي للوالدين ، وعمل الوالدين كليهما خارج المنزل ، ونقص عدد الأطفال في

الأسرة . إن جميع هذه التغيرات لا يمكن ألا تؤثر على تربية الأطفال . وتأثيرها متعدد الجوانب ومتنوع لدرجة أنه يحتاج الى دراسة خاصة .

إن دراسة خصائص الوسط الضيق المحيط بالطفل ليست هدفاً بحد ذاتها بالنسبة لعلم الاجتماع التربوي . فالمهمة الرئيسية لهذا العلم تحسين عملية التربية الهادفة على أساس معرفة خصائص الوسط وتحقيق التوجيه والإشراف التربويين على عملية تكوُّن شخصية الطفل في الوسط الضيق المحيط عن طريق الوقاية والتصحيح .

إن العوامل غير المدرسية : الأسرة ، ووسائل الإعلام الجماهيري ، وجماعة الأقران ، وجماعات الكبار الإنتاجية - تؤثر تأثيراً مختلفاً على تكون شخصية الطفل في مراحل عمره المختلفة . ويحتاج علماء التربية الى دراسة تأثيرها على مختلف فئات العمر من الأطفال وخصائص الوسط المحيط بهم من أجل معرفة عن طريق أية عوامل من عوامل الوسط يجب التأثير على الأطفال . وإذا ما حدث التناقض بين تجربة التلميذ الحياتية وكلمة المربي ، فإن تكون الشخصية يجرى في جو من الصراع ، وتتشكل خصال إنسان متشائم أو متكيف أو انتهازي . ولهذا كان على المربين أن يعرفوا جيداً ، وأن يراعوا في عملهم ، خصائص وسط الأطفال الاجتماعي الضيق ، ويدخلوا الإضافات والتعديلات الضرورة الى برنامج العمل التربوي وطرقه .

وهكذا ، فإن القضية الهامة الثانية في علم الاجتماع التربوي هي الكشف عن دور وحيز العوامل الاجتماعية المختلفة وإمكاناتها الخاصة في التكوين الاجتماعي لشخصية التلميذ والبحث عن طرق زيادة مفعول التأثيرات التربوية بواسطة المدخل التمييزي تبعاً لاختلافات الوسط الضيق المحيط بالطفل .

وترتبط المجموعة الثالثة من مسائل علم الاجتماع التربوي بدراسة تأثير التربية على تجدد وتطور المجتمع وتشمل المواضيع التالية : الإمكانيات الواقعية لتأثير التربية على التقدم الاجتماعي في الظروف التاريخية - الملموسة المعنية ؛ دور التربية

في تجدد المجتمع الأيديولوجي ـ السياسي والاقتصادي ـ الاجتماعي والثقافي ؛ تأثير التربية الاشتراكية على تطور المجتمع ـ تقدم العلم والتقنية والثقافة ، تحسن العلاقات الاجتماعية ؛ مستوى النضج الاجتماعي لخريجي المدارس الثانوية والمعاهد المتوسطة والعليا والجامعات واستعدادهم لتنفيذ الوظائف الاجتماعية الأساسية (العمل ، الدراسة ، العمل الاجتماعي الطوعي وغيرها) .

إن الدراسات التربوية ـ الاجتماعية لهذه المسائل مدعوة للكشف عن فعالية عملية التربية الاشتراكية ، وإظهار اتجاهات تحسينها وتطويرها .

تحتل مسألة النضج الاجتماعي لخريجي المدارس الثانوية أهمية كبيرة بالنسبة للتربية المدرسية ، نظراً لأن هذه المسألة تميز الى حد كبير المحصلات العامةللعمل التربوي ونتيجته . إن دراسة هذه المسألة تسمح لنا بتقديم تحليل وصفي للشبيبة المدرسية المعاصرة ، التي تدخل معترك الحياة العملية ، وصفاتها وخصائصها المميزة . إن الشبيبة المدرسية في الثمانينات تتميز عن الشبيبة المدرسية في العشرينات والثلاثينات والأربعينات ، بل وحتى في الخمسينات ، نظراً لأنها تكونت في ظروف تاريخية ـ محددة أخرى . ومعرفة خصائصها أمر في غاية الأهمية ، إذا كنا نريد معرفة فعالية التربية .

إن المعرفة الدقيقة لمستوى النضج الاجتماعي للشبيبة التي تدخل معترك الحياة المستقلة ، واستعدادها لتنفيذ الوظائف الاجتماعية تقدم إمكانية إدخال التعديلات العلمية والإضافات الصحيحة الى منظومة العمل التربوي ، وزيادة فعاليته . وأخيراً تساعد دراسة مستوى استعداد الشبيبة المدرسية لتنفيذ الوظائف الاجتماعية الأساسية في إبراز دور التربية المدرسية في التقدم العلمي ـ التقني والاجتماعي .

وبالإضافة الى علم الاجتماع التربوي ، هناك علم اجتماع التعليم ، الذي يعتبر في الوقت الحالي فرعاً من علم الاجتماع التطبيقي . ويدرس هذا العلم التعليم بصفته مؤسسة اجتماعية ، ويبحث في ترابط وتفاعل نظام التعليم وهيئاته الفرعية مع القوى المنتجة والعلاقات الإنتاجية في المجتمع ، وبنيته الطبقية ـ الاجتماعية ،

والسياسة والعلم والثقافة (١١٠ ، ١١٠) . إن علم اجتماع التعليم يدرس المسائل التالية : مكان التعليم باعتباره مؤسسة اجتماعية في منظومة التجدد الاجتماعي ، تفاعل عملية التعليم مع العمليات الأخرى في الحياة الاجتماعية (الاقتصادية ، الديموغرافية، السياسية، ومع عمليات الفرز الاجتماعي) ، وظائف التعليم الاجتماعية ، وضع المعلم الاجتماعي ومركزه ودوره الاجتماعي .

وهناك أيضاً علم اجتماع التربية ، الذي يركز أبحاثه واهتمامه على حل المسائل التربوية .

إن علم الاجتماع التربوي ، الذي ولد في أحشاء التربية ، ودعي في البداية بعلم اجتماع الوسط ، يدرس أيضاً تأثير خصائص المحيط على التكون الاجتماعي لشخصية الطفل : الأسرة (الشروط المادية والمعيشية لحياتها ، المناخ الأخلاقي ، ثقافة الوالدين وتعليمهما واتجاههما الاجتماعي) ، جماعة الأقران في مكان السكن (معاييرهم ، قيمهم ، زعماؤهم ، طابع وقت الفراغ) . كما يدرس أيضاً الإمكانات التربوية للوسط الاجتماعي الضيق خارج المدرسة (توفر المسارح والمتاحف والأندية والمكتبات) ، ووسائل الإعلام الجماهيري المتوفرة لدى الطفل ، الوسط المحيط الإنتاجي والجماعات الإنتاجية وطابع تأثيرها على الأطفال والمراهقين والشبيبة . ويعتبر حفز وتنشيط قوى الوسط المحيط المؤثرة ايجابياً على التربية الاشتراكية للشبيبة مسألة هامة من مسائل علم الاجتماع التربوي . أما المسألة الهامة الأخرى فتكمن في التنبؤ بمواقف الأزمات على أساس الدراسة الدقيقة للوسط المحيط ، وحفز الرأي العام من أجل مكافحة التأثيرات الضارة ومخلفات الماضي .

إن العلوم التربوية ـ الاجتماعية الماركسية لا تزال حديثة العهد نسبياً ، ولم تقرر حتى الآن بصورة نهائية مادة كل منها ، ومسألة انتسابها لعلم التربية أو لعلم الاجتماع أو اكتسابها وضعاً مستقلاً . ومع ذلك تجرى بنجاح الأبحاث التربوية ـ الاجتماعية المشتركة ، التي تعطي نتائجها ثماراً ملحوظة لنظرية التربية وممارستها . وأساس فعالية هذه الأبحاث هو أنها تعتمد بادىء ذي بدء على المبادىء المنهجية والنظرية الماركسية ، وتستخدم طرائق البحث التربوية والسوسيولوجية على حد سواء .

٢ ـ علم الاجتماع التربوي الماركسي

اسسه المنهجية وطرائقه

يرتكز علم الاجتماع التربوي الماركسي على نظرية ومنهج المادية التاريخية باعتبارها نظرية عامة للتطور الاجتماعي ومنهجا عاما للمعرفة الاجتماعية ، وتأخذ بعين الاعتبار «خاصية المادة المدروسة في ظروف الاشتراكية» (١٠٤ ، ١٢٨) .

ان دراسة قضايا علم الاجتماع التربوي ، مثلها مثل اية دراسة في مجال العلوم الاجتماعية ، تنطلق من ان السبب الرئيسي للتقدم الاجتماعي هو تطور القوى المنتجة ، وان العلاقات الانتاجية هي اهم العلاقات الاجتماعية بكامل تنوعها وتباينها ، وان الوعي الاجتماعي مشروط بالوجود الاجتماعي . ان منطلقات المادية التاريخية تحدد اتجاه وطابع الابحاث التربوية ـ الاجتماعية وتشترط فعاليتها .

ان علم الاجتماع التربوي يرتكز على نظرية الاشتراكية العلمية ، الأمر الذي يسمح له بأن يأخذ بعين الاعتبار لا القوانين العامة للتطور التاريخي للمجتمع فحسب ، بل والقوانين المحددة لتطور المجتمع الاشتراكي أيضا . ان نظرية الاشتراكية العلمية تسلح الباحث بالمعارف عن التقدم الاقتصادي والاجتماعي ، وعن البنية الطبقية للمجتمع الاشتراكي وديناميتها ، وعن الاختلافات بين المدينة والقرية ، وبين العمل الجسدي والعقلي وطرق التغلب عليها وتجاوزها ، وعن تطوير الديموقراطية الاشتراكية والعلاقات القومية في الاشتراكية . كما تقدم نظرية الاشتراكية العلمية للباحث الفهم العلمي لعملية الثورة العلمية ـ التقنية ، وعواقبها ومتطلباتها الاجتماعية من الانسان .

وعلاوة على ذلك يرتبط علم الاجتماع التربوي بالنظريات السوسيولوجية المتخصصة مثل سوسيولوجية التعليم ، وسوسيولوجية الشبيبة ، وسوسيولوجية الاسرة وغيرها ، التي تشكل مادتها الاشكال المختلفة من العلاقات ومجالات الحياة

الاجتماعية : مثل خصائص بعض الطبقات والفئات الاجتماعية والجماعات ، خاصيات المدينة والقرية في مجالات العمل والمعيشة والثقافة وخصائص الاسرة والخ . و «بواسطة هذا الجهاز المفهوماتي لهذه النظريات ، يجري الانتقال من المفاهيم النظرية العامة الى المفاهيم العملياتية ، الخاضعة للقياس الكمي والاختبار التجريبي» (١١٠ : ١٣) . ان نتائج الدراسات السوسيولوجية للشبيبة والاسرة والمدينة والقرية ووسائل التأثير الايديولوجي ، وخصائص البلد الاقليمية تقدم امكانية التوجه وجهة صحيحة نحو المشكلة ، وتقدم مادة اولية ، وتساعد أحيانا في صياغة الفرضيات العلمية .

ان المنطلقات النظرية لعلم الاجتماع التربوي هي التالية : تعتبر التربية وظيفة المجتمع ، التي تكمن في التنمية الشاملة للجيل الفتي وتهيئته للحياة عن طريق نقل ما جمعته البشرية من خبرة اجتماعية ومعارف ومهارات وقدرات وقيم فكرية - سياسية واخلاقية وجمالية . بيد ان عملية نقل الخبرة الاجتماعية هذه لا تجري فقط نتيجة التوجيه الهادف لنمو الفرد ، بل وأيضاً بتأثير ما يحيط به من أشخاص ومواد وشروط وعوامل اجتماعية . ان التكوّن الاجتماعي للشخصية يجري بتأثير الطبقات والفئات الاجتماعية التي ينتمي اليها الفرد ، ويتوقف الى حد ما على درجة وحدة موقفه الخارجي والداخلي ، وعلى طباعه ونشاطه .

وتعير الماركسية اهتماما خاصا لواقعة ان عملية نقل الخبرة الاجتماعية للاجيال القادمة تتم بطرق مختلفة ، تبعا للبناء الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية وأشكال النشاط المختلفة ، والوسط السياسي - الاجتماعي والعلمي - التقني والثقافي . ففي المجتمع الرأسمالي يجري التكون الاجتماعي للغالبية الساحقة من الشبيبة على شكل صراع ، ويدخل في تناقض مع التربية شبه الرسمية ، التي تحمل اهدافها طابعا طبقيا ، يلبي مصالح فئات المجتمع الحاكمة . أما في المجتمع الاشتراكي فالتكوُّن الاجتماعي للشبيبة لا يدخل في تناقض متعاد مع التربية ، لان نمط الحياة الاشتراكي ، واهداف التربية ومهامها ذات طابع انساني شعبي عام .

ان المفهوم الماركسي للشرطية الاجتماعية للتربية يختلف اختلافا جذرياً عن المفهوم البورجوازي الخاص بخضوع مصالح الفرد للحاجات الاجتماعية الآنية .

وتنظر الماركسية الى ترابط المجتمع والتربية اولا ، مع مراعاة الافاق الواسعة للتطور الاجتماعي ككل ، وثانياً ، انطلاقا من ان الانسان هو القيمة العليا في المجتمع .

أما النظرية البورجوازية لشرطية التربية فتنطلق من خضوع مصالح الفرد الكامل لمصالح الدولة ، أي لمصالح الاقلية الحاكمة في نهاية الأمر . والفكرة الرئيسية هنا ، هي الفكرة التي كان قد طرحها هيغل : ان الـ «أنا» الفردية ليست لها أية قيمة بالمقارنة مع المجتمع : وهي يمكن ان تمثل شيئا ما فقط عندما تتماثل مع المجتمع ككل ، وعن طريق القمع الكامل للمصالح الشخصية .

ان غالبية علماء الاجتماع التربوي البورجوازيين تهمل المبدأ الماركسي حول ديالكتيك العلاقات المتبادلة بين الفرد والمجتمع : فالمجتمع هو بالفعل ، شيء أكبر من مجموع افراده » بيد انه لا يمكنه ان يملك اية اهداف وأي تبرير له خارج افراده الذين يكونوه . وانطلاقا من النظرية السوسيولوجية ذات النزعة المبسطة حول شرطية التربية يستبدل في المجتمع الرأسمالي نمو أطفال العمال الشامل بتهيئة نفعية ضيقة للعمل . وليس من باب المصادفة ان يكون «الانسان التقنوقراطي» هو المثل الاعلى للتربية في هذا المجتمع (١٦٦ ، ١١ ، ٩٥) . ويخفى عادة الاتجاه النفعي الذرائعي لهدف التربية هذا وطابعه اللا انساني ، بعبارات والفاظ منمقة مفخمة عن الثورة العلمية ـ التقنية ، التي تملي حسب زعمهم هذا النموذج المشوه ، النامي من جانب واحد ، للشخصية .

أما الفرق الجوهري التالي بين مفهومي شرطية التربية الماركسي والبورجوازي فيكمن في الدور النشيط الذي تهيأ له الأجيال القادمة في المجتمع الاشتراكي . ان علم الاجتماع التربوي الماركسي يرتكز على مفهوم الانسان النشيط الفعال ، الذي يبدل العالم ويبدل نفسه أيضاً ، حيث لا يبرز الفرد كموضوع للعلاقات الاجتماعية فحسب بل وفاعلها أيضاً . وعلى هذا النحو يمكن التوصل الى الوحدة المنسجمة لمصالح الفرد والمجتمع ، أما عملية التربية ذاتها فتغدو قوة التطور الاجتماعي النشيط .

أما علم الاجتماع التربوي البورجوازي فينظر الى اعداد الشبيبة للحياة في

المجتمع » بادىء ذي بدء ، كعملية تكيف ، واستيعاب سلبي للقواعد والمتطلبات . ولا يعترف بايجابية نشاط الفرد الا في اطار النظام الاجتماعي المعني القائم ، وعندما يزيد هذا النشاط من أرباح النظام البورجوازي القائم ويعززه . ان جهود علماء الاجتماع موجهة من أجل تربية أفراد امتثاليين Conformistes ، راضين وقانعين تماما بالعلاقات الاجتماعية الرأسمالية ، وبالتالي من أجل العمل على استقرار النظام القائم . واية تعابير أو مظاهر على عدم الرضى أو القناعة بالنظام الرأسمالي يفسر على انه سلوك «لا اجتماعي» ، ويقمع النشاط الاجتماعي للفرد الموجه ضد عيوب هذا النظام ونقائصه . ان علماء الاجتماع التربوي يعتمدون على منطلق نظري باطل منهجيا ، مفاده ان الفرد ينقسم ميتافيزيقيا الى مكونات فردية واجتماعية ، وان الأولى فقط تعتبر ، دون اي تبرير وبدون أية حجج ثابتة ، مصدر ابداعه ونشاطه .

ويختلف اختلافا مبدئيا الفهم الماركسي عن البورجوازي لدور الوسط وتكون الشخصية . ان اولوية النظام الاجتماعي ودوره الغالب في تطور الجيل الفتي تعتبر نقطة انطلاق في الابحاث الماركسية . فالماركسيون يقفون ضد التصور الشائع في علم الاجتماع البورجوازي ، الذي يعتبر جميع تأثيرات الوسط متساوية ومتماثلة . ولعدم قدرتهم (أو عدم رغبتهم) على ابراز العوامل الاجتماعية الاساسية ، المرتبطة بنمط الملكية وطابع العلاقات الاجتماعية في البلاد من بين العوامل العديدة المؤثرة على تكون الجيل الفتي ، يدرس علماء الاجتماع البورجوازيون ويقترحون تحسين عوامل الوسط الاجتماعية العديدة ، التي تعتبر نتيجة طبيعية للبنية الاقتصادية - الاجتماعية والعلاقات الطبقية في المجتمع . ان نظرية العوامل هي استبدال للديالكتيك بالاصطفاء ، وللمدخل البنيوي - المنهاجي بتجميع بسيط للعوامل المؤثرة المتقاربة . وكان لينين قد اشار قائلاً : « . . . ان هذا الاستبدال ليس جديداً بالطبع ، فقد لوحظ حتى في تاريخ الفلسفة اليونانية الكلاسيكية . فباستبدالهم للماركسية بالانتهازية وللديالكتيك بالاصطفاء يسهل عليهم خداع الجماهير ، ويشكلون قناعة ظاهرية مزيفة تزعم انهم يأخذون بالحسبان جميع جوانب العملية ، وجميع اتجاهات التطور وجميع التأثيرات المتناقضة وغيرها ، أما الواقع ، فمثل هذا

الاستبدال لا يقدم أي فهم كامل وثوري لعملية التطور الاجتماعي» (١٣٣ ، ٣٣ ، ٢١) .

ان النظام الاجتماعي وطابع العلاقات الانتاجية ، ومصالح الطبقة الحاكمة تعتبر عاملا حاسما ومحددا لتكّون الفرد الاجتماعي . فالنظام الاجتماعي يؤثر بدرجة كبيرة على الهيئات والمؤسسات الاجتماعية ، وبالتالي يؤثر على الوسط الضيق المحيط بالجيل الفتي . فنمط حياة المجتمع بالذات هو ذلك العامل الرئيسي الذي يتوقف عليه التكون الاجتماعي للاجيال الناشئة وتربيتها . ان عدم التقدير الصحيح لتأثير الوسط الاجتماعي على نمو شخصية الطفل يؤدي الى النزعة الارادية التربوية ، ويؤدي في نهاية الأمر الى وجهة النظر المثالية ، القائلة بأن بامكان المربي تجاوز جميع تأثيرات الوسط المحيط . ان المدخل المادي ـ الديالكتيكي وحده الى عمليات التربية والتكون الاجتماعي للجيل الناشىء يسمح بالاخذ بالاعتبار خصائص تأثير الوسط المحيط ووضع استراتيجية تربوية فعالة فعلا . وعن طريق هذا المدخل يمكن القضاء على النزعة السوسيولوجية المبسطة ـ أي الفهم الآلي للشرطية الاجتماعية ، الذي يؤدي الى عدم تقدير دور واهمية العوامل الموضوعية (النشاط التربوي الهادف الماهر ، والفعال) وكذلك الفعل النشيط للاشخاص أنفسهم ، والذي يؤدي الى تحويل التربية الى تكيف سلبي « اجباري مع الظروف الاجتماعية القائمة .

ان الطفل ، أو المراهق ، أو الشاب هو شخصية لا تتقبل بصورة سلبية التأثيرات المسلطة عليها ، بل تفعل وتتحرك بنشاط ، وتكون علاقات معينة مع الناس المحيطين ، انطلاقا من الحاجات والمصالح والاهتمامات المتكونة . فتغير شيئا ، وتتقبل شيئا آخر ، أي وبعبارة اخرى ، تؤثر على الوسط الضيق المحيط . وكلما شارك المراهقون والشباب مشاركة اكثر فعالية في التغيير الايجابي للوسط المحيط الضيق ، كلما تكونت الخصائص الاشتراكية لشخصياتهم بفعالية اكبر .

واخيرا ، فثمة اختلافات جذرية بين المعالجة الماركسية والبورجوازية لمسألة دور التربية في التقدم الاجتماعي . ان التربية بالنسبة لغالبية الباحثين البورجوازيين ـ هي العتلة الرئيسية وأحيانا الوحيدة لتطور المجتمع، نظراً لأن

المنهج الوضعي يتميز بالنزعة السيكولوجية كمبدأ لتفسير العمليات الاجتماعية . وغالبا ما ينظر الى المجتمع بمثابة مجموع افراد (أو جماعات افراد) ، أما تحول المجتمع وتطوره فيتصوران عن طريق تربيتهما . ان وجهة النظر هذه تقدم للطبقات الحاكمة فرصة ابعاد الجماهير الشعبية ومن بينها الشبيبة عن النضال السياسي والثوري الى عالم النزعة الاصلاحية والكمال الذاتي . وليس من باب المصادفة ان يدعو المنظّرون الايديولوجيون في العالم الرأسمالي هربرت ماركوز وم . روانتري وو . ايهلر وغيرهم صراحة في السبعينات الشبيبة إلى «الاشتراكية الاخلاقية» و «الثورة الاخلاقية» (١٨٢). وعلاوة على ذلك يعتمد علم الاجتماع التربوي البورجوازي المعاصر على مقولة الاستقرار الاجتماعي ، الذي يزيف بنية المجتمع الرأسمالي . ومن هذه المقولة يستخلص مسلمة حول دور المدرسة الحاسم في التقدم الاجتماعي ، الدور الذي يستبعد الظلم الاجتماعي والتناقضات الطبقية عن طريق «الاستقرار العمودي» حسب مزاعمه . ليس من الصعب على المرء ان يلاحظ في هذه النظريات البعيدة عن الحقيقة الواقعة تطويراً لفكرة جون ديوي حول الوظيفة التعديلية والتقويمية للمدرسة البورجوازية . أما الواقع ، فهذه المدرسة ، كما هو معروف تؤدي دوراً اصطفائيا معززاً لبنية المجتمع الطبقية .

أما علم الاجتماع الماركسي فينطلق من ان التربية ، التي كانت دائما طبقية لا يمكن ان تكون مغايرة لايديولوجية الدولة . لقد اثبت البناء العملي لمجتمع اشتراكي جديد ، بما يدع مجالا للشك ، ان الطريق الواقعي الوحيد لا يبدأ من خلق فرد جديد ثم يتجه الى خلق مجتمع جديد ، بل يبدأ من خلق نظام اجتماعي جديد ثم يتجه الى تكوين فرد جديد في ظروف هذا البناء وبظله . واثبت أيضاً ان التربية في ظل الاشتراكية يمكن ان تصبح ، وهي تغدو ، قوة عظيمة .

انطلاقا من تعريف منهج التربية الماركسية الذي اورده الباحث ف . كوروليوف (١٢٢ ، ٣٣٥) ، يمكننا القول ان منهج علم الاجتماع التربوي الماركسي هو تطبيق مبادىء الفلسفة الماركسية - اللينينية كمنهج شامل للمعرفة العلمية على دراسة عمليات تأثير المجتمع على التربية والتربية على نمو المجتمع وقيامه بوظائفه في ظروف تاريخية ملموسة معينة .

ان المادية الديالكتيكية هي المنهج العام للمعرفة العلمية . ومن الضروري الاعتماد على مواقعها ومبادئها بالدرجة الأولى في أبحاث علم الاجتماعي التربوي : أي النظر في جميع الظواهر المدروسة من خلال تطورها ، وابراز جميع التناقضات الداخلية المحركة فيها ، ودراستها في جميع صلاتها وارتباطاتها وتفاعلاتها . ان المنهج الديالكتيكي يبرز في هذه الدراسة التربوية ـ السوسيولوجية ليس بصورة منفصلة عن طرائق البحث الخاصة ، وليس الى جانبها كعنصر اضافي ، بل يبرز فيها ومن خلالها . انه يؤدي دور استراتيجية الدراسة العلمية ، موجها الباحث الى استخدام الطرق المعرفية الاكثر فعالية في تفاعلها ، ويشكل وسيلة توجيه واسترشاد في المادة التجريبية ، ويسلح بمقولات المعرفة .

ان الجمع بين الابحاث النظرية والتطبيقية طبقا للمنهج الماركسي ، يسمح بالتخلص من الدوغماوتية والنزعة التجريبية المجردة على حد سواء . ان علم الاجتماع البورجوازي ، الذي يبرز بادىء ذي بدء كفرع من علم الاجتماع التجريبي « المرتكز الى النظرية الوضعية ، يتميز بالنزعة التجريبية الواضحة والدقيقة ، أما غياب الاسس النظرية فيرقى الى مستوى مبدأ هذا العلم . ان علماء الاجتماع البورجوازيين لا يسعون الى تفسير ظواهر الحياة ومسيراتها بل الى مجرد وصفها » وهم ينادون بـ «التحرر من الاحكام القيمية والاعتماد فقط على المعرفة الموضوعية للعمليات والعلاقات التربوية ، ومؤسسات التربية وغيرها» (٢٠٥ ، ٧٠٠)

هذا في حين انه لا يمكن لاي علم ان يقوم بلا فلسفة ، وبدون أساس نظري . فالنزعة التجريبية البحتة لا يمكنها ان تقدم لا المعرفة عن العملية المدروسة ككل ، بل ولا حتى فهما لبعض حلقاتها ، لانها لا يمكن ان تفهم الا بالمقارنة ، وهذه تتطلب وجود تصور نظري معين . يرى علماء الاجتماع البورجوازيون انه لا يمكن التوصل الى المعرفة الموضوعية إلا على أساس تدقيق الفرضيات العلمية واختبارها بالطرق التجريبية . بيد انهم لا يأخذون بعين الاعتبار خلال ذلك خاصية العلم التربوي . وقد كتب يقول الباحث التربوي ف كوروليوف : «ان محاولات تحويل علم التربية الى علم تجريبي دقيق ، لا يحوي الا ما يختبر ، اي

المعرفة التي يمكن التحقق منها تجريبيا ، لا تأخذ ابدا بعين الاعتبار خصائص التربية كعلم اجتماعي ، وثيق الارتباط بالايديولوجيا ، يمكن التحقق من صحته في نهاية الأمر بالتجربة التاريخية ـ الاجتماعية وليس بتجربة هذه المدرسة أو هذه المنطقة» (١٢٢ ، ٣٧٠) .

ان الباحث الماركسي يتحاشى التقديس الوضعي للواقعة ، والاثبات البسيط للظاهرات ، لان الدراسة التجريبية تنطلق من مهام تطبيقية معينة . انه لا ينطلق ابدا من لا شيء ، ومن الفراغ ، كما يقترح ذلك انصار علم الاجتماع التجريبي البورجوازي . ان الخطوط العريضة لهذا الكل الاجتماعي المعني ، والقانونيات العامة لتطور عملية التربية قد رسمها وحددها علم الاجتماع الماركسي ، وعلى الباحث ان يأخذها باعتباره اذا كان لا يود ان يبقى في مستوى اقل وادنى من المعرفة العلمية . ان تحديد موضوع المسألة وطرحها ، وهدف البحث العلمي وفرضيته يتطلب معالجة منهجية للمشكلة ، واثباتات على الحاحها واهميتها التطبيقية . كما ان هدف البحث يحدد بدوره وسائله وطرقه ، واختيار مواضيعه ، وانتقاء المادة الوقائعية اللازمة . واخيرا ، فان امكانية المعالجة المماثلة للمعطيات الوقائعية التي حصلنا عليها ، وفرزها ضمن مجموعات وتحليلها ـ يتوقف أيضا على الهدف المحدد بدقة ، وعلى المبادىء الموضوعة في أساس جمع المادة .

ومن الضرورة بمكان مراعاة مقتضيات المنهج الماركسي في مرحلة استخلاص النتائج والتعميمات ، حيث يظهر نوعان من الاخطاء : فتستخلص نتائج خفرة وضيقة جدا من كمية كبيرة من المواد ، دون ان تدفع نظرية التربية أو ممارستها خطوة واحدة الى الأمام . او على العكس ، تستخلص نتائج عامة وكبيرة للغاية من مادة محدودة للغاية . في محصلة الدراسة التربوية ـ السوسيولوجية يمكن استخلاص نتائج من مستويات مختلفة : كاستخلاص حقيقة احصائية ، أو اثبات علاقة وظيفية ، أو اكتشاف ترابط سببي ، أو اثبات قانونية . وكثيرا ما تصادف رغبة باحث بالتوقف عند مستوى الاثبات البسيط للعلاقة الوظيفية ، دون الكشف عن الترابط السببي . ان عدم اتقان المنهج الماركسي بشكل كاف يظهر اثره أيضا في

«القفز» عبر مراحل التعميم ـ من القانونيات الخاصة لحياة جماعة واحدة منفردة ما الى القانونيات التربوية العامة .

ان التأثير المشار اليه اعلاه لمنهج الماركسية على عملية الدراسة التربوية ـ الاجتماعية يجب ان يتوفر بصرف النظر عن الطرائق التي يستخدمها الباحث . وقد قال الباحث السوفييتي فرانتسيف : «ليست هناك طرق تجريبية «محايدة» ولا يمكن ان توجد ، بالنسبة للمسائل المنهجية» (٩٧ ، ١٧) . والمهمة الملحة بالنسبة لعلماء التربية في البلدان الاشتراكية ليست الاعتراف بضرورة المنهج الماركسي ، بل القدرة على استخدامه .

أما المستوى التالي من المنهج ، فهو المداخل العلمية العامة ، الناشئة والنامية على قاعدة المادية الديالكتيكية : كالمدخل النشوئي ، والشمولي ، والبنيوي وما شابه ذلك . ويحتل اهمية كبيرة بالنسبة لدراسة القضايا السوسيولوجية ، استخدام المدخل الشمولي ، الضروري أثناء دراسة الظواهر الاجتماعية المعقدة . ان المدخل الشمولي في التربية يقضي ببحث التربية من حيث هي منظومة معقدة ، مركبة ، تتألف من العديد من العناصر المنظمة على شكل معين ، والمترابطة فيما بينها ، بحيث ينعكس استبعاد عنصر واحد أو ادخاله على العناصر الباقية . ان المدخل الشمولي في علم التربية موجه من أجل الكشف عن مجموعة كاملة من الروابط والعناصر المتأثرة ببعضها بعضا ، والمؤثرة على نمو الشخصية الشامل .

وكما هو الأمر بالنسبة لجميع المنظومات الواقعية ، تعتبر منظومة التربية منظومة مفتوحة ، أي وثيقة الصلة بتأثيرات الوسط الاجتماعي . ولذا فان معرفتها لا يمكن ان تتحقق الا بمراعاة المؤثرات الخارجية عليها وردود فعل منظومة التربية عليها . ولذا ، فمن الضروري دراسة مسألة التواصل التربوي ، سواء من الناحية العمودية ـ بين التربية في دور الحضانة والرعاية ، وفي المدرسة ، وفي المؤسسات التعليمية المتوسطة المتخصصة والعليا ، أو من الناحية الافقية ـ بين التربية في المدرسة والمؤسسات التربوية خارج المدرسة وفي الاسرة .

ان تقويم فعالية عمل المدرسة التربوي عن طريق المعايير الداخلية (نسبة التحصيل ، عدد الاجراءات التربوية وما شابه ذلك) غير كاف . فالفعالية الواقعية

للتربية يمكن تقديرها بادىء ذي بدء ، عن طريق دراسة درجة تطابق التطور الشامل لشخصية خريجي المدارس وتهيئتهم للمتطلبات الموضوعية للحياة الانتاجية والاجتماعية .

ويقضي المدخل الشمولي الى قضايا علم الاجتماع التربوي بدراسة تكون الشخصية ، سواء بتأثير الجهود الهادفة ، أو نتيجة لتأثير الوسط ، ويتطلب تنظيم دراستها الشاملة ، القائمة على معرفة كاملة بالمجتمع المعاصر ، من جانب علماء التربية والاجتماع والنفس والاقتصاد . وفي الوقت نفسه ، لا يعتبر المدخل الشمولي المنظم مبدأ منهجيا أساسيا ، ناهيك عن ان يكون مبدأ وحيدا للمدخل العلمي الى الظاهرات الاجتماعية - التربوية .

أما المستوى المنهاجي الثالث فيحدد شروط طرق البحث الملموسة . ان نجاح تنظيم وتطبيق الابحاث في مجال علم الاجتماع التربوي لا يتوقف على المنطلقات النظرية والمنهجية الماركسية المختارة بصورة صحيحة فحسب ويتوقف على تنوع طرق البحث وتقنيتها وعلميتها ، وعلى الاتقان الجيد للطرائق التربوية والسوسيولوجية ، التي تضمن صحة وصدق مادة الدراسة . فمن غير الممكن اجراء أبحاث ودراسات في علم الاجتماع التربوي بدون اتقان كامل مجموعة طرائق الأبحاث وتقنيتها ، بما فيها الطرق التربوية والسوسيولوجية على حد سواء .

ان أداة البحث الاجتماعي التربوي تتميز بخاصتين رئيسيتين : اولا ، استخدام الطرق المختلفة كمجموعة ، بهدف الحصول على تقاطع المعلومات وثانيا ، التطبيق الواسع لطرق الاحصاء الرياضي على مادة البحث . ويحتل الاختيار العلمي الصحيح للموضوعات اهمية كبيرة اثناء تنظيم الابحاث وتخطيطها . ان علم الاجتماع المعاصر يسمح بتحديد الحجم الضروري للعينة في درجة معينة من صدق نتائج الدراسة .

وتستخدم بصورة غالبة في الدراسات السوسيولوجية - التربوية العينات العشوائية (لا على التعيين) والمتفرعة . واكثر العينات فعالية هي العينة المتفرعة المتعددة المراحل (تصميم النماذج المتفرعة) ، التي تنطلق مباشرة من تصنيف

المجموعة المدروسة وفق فئات (فروع Strates) متجانسة . وفي هذه العينة تطابق نسبة المستفتين المختارين من كل فرع بصورة حتمية النسبة التي يشكلها هذا الفرع في المجموعة الاجمالية العامة . وهذه العينة تقترن عادة بالعينة العشوائية . بيد ان عملية القرعة (الاختيار) تجري داخل فروع معينة . وتقدم نتائج جيدة في الدراسات السوسيولوجية ـ التربوية عينة تركيبية اخرى هي تصميم النماذج المتفرعة المتعددة المراحل . ويتعزز فيها اختيار المعطيات الجماعية الواسعة بالدراسة المتعمقة الخاصة لجماعة صغيرة من الافراد .

وبما ان الدراسات السوسيولوجية ـ التربوية ذات طابع واسع وكمي عادة ، لذا تستخدم فيها على نطاق واسع العمليات الاحصائية والمقارنة والنموذجية التصنيفية Typologiques ، وكذلك طرق البحث السوسيولوجية مثل الاستبيانات الجماعية والتجربة وتحليل المضمون . ومن الطرق التربوية الأكثر استخداما نذكر تحليل وتعميم التجربة التربوية الجماهيرية والتجربة الطليعية . ويمكن الحصول على المعطيات الضرورية بواسطة مواضيع على شكل استمارات حرة .

إن الاستبيانات الجماعية ، المنظمة وفق خطة معينة ، سواء كانت شفوية (كالمقابلة) أو كتابية (كالاستمارات) لها جوانبها الايجابية والسلبية . وتكمن ايجابياتها في ان الباحث يستطيع استفتاء عدد كبير من الاشخاص ، المقيمين أحياناً في مناطق متباعدة جداً ، والحصول على معطيات يمكن مقارنتها ويسهل تحليلها رياضياً ، وهذا لا يتوفر في معالجة نتائج الاحاديث الحرة أو الموضوعات .

ويمكن الحصول على مادة هامة في علم الاجتماع التربوي بمقارنة الاجوبة عن هذه الاسئلة أو تلك . وتتوفر عادة في اسئلة المقابلة المحضرة سلفا أو في الاستمارة معطيات وقائعية عن الوضع الاجتماعي للمستفتين ، ومستواهم التعليمي ، وطابع اسرهم وأماكن اقامتهم . ان المقارنة بين هذه المعطيات تساعد الباحث في ايجاد علاقات معينة بين طابع الاجوبة وظروف حياة الاشخاص المستفتين . وهذه تعتبر ميزة هامة وجوهرية للاستبيانات الجماعية ، بالنسبة للباحثين في علم الاجتماع التربوي. ومن بين عيوب الاستبيانات الجماعية، عدم رغبة المستفتين في الاجابة

بصورة جدية ، واللجوء الى المبادىء والقواعد المعترف بها والمقبولة اجتماعيا . وعلاوة على ذلك ، يتجلى في الاجوبة على الأغلب ، استرشاد المستفتى بصورة عفوية بنمط الاجابة السائد والمقبول في المجتمع . وبالتالي ، نحصل في احيان كثيرة على مادة لا تتميز بالقيم والمعايير الفردية ، بقدر ماتتصف بالقيم والمعايير النمطية .

تستخدم في الأبحاث السوسيولوجية - التربوية نماذج متنوعة من المقابلات : الفردية والجماعية (زوجية ، هيئة تحكيم من ذوي الاختصاص ، شهادات اجتماعية) ، والقياسية وغير القياسية (ابداعية ، حرة ، تحليلية نفهية ، سريرية) ، ووفق خطة مرسومة ، وصريحة ومخفية ، ولمرة واحدة ولعدة مرات . وكثيرا ما تقدم المقابلة غير المباشرة اصدق الاجوبة ، لان المحدث يشعر فيها بجو من الحرية ، ولا يفكر كثيرا بصيغة التعبير عن آرائه ، وبما اذا كانت ستوجه اليه التهمة فيما بعد على هذا النحو او ذاك .

وعند اجراء مقابلة مع الأطفال يمكن استخدام المقابلة المخفية مع تسجيل الأجوبة وهذا ما يستحيل اجراؤه مع الكبار . ومن اجل تسجيل الحديث يستخدم اسلوب يتطلب مشاركة باحثين . يقوم احدهما باجراء حديث صريح مع الاطفال ، ويجلس الآخر بعيدا ، وكأنه منهمك بقضية اخرى تماما ، يسجل الاسئلة والاجوبة .

أما في الصفوف العليا من المدرسة الثانوية فمن المشروع تماما استخدام صيغة المقابلة الصريحة ، مع اعطاء الطلاب معلومات وافية عن اهداف الدراسة واغراضها . وكثيرا ما تثير لهجة الباحث الجدية والموحية بالثقة ، وعرضه المقنع لاهمية البحث العلمية رغبة قوية لدى طلاب الصفوف العيا بمساعدة الباحث وتقديم اجوبة صريحة وعميقة . ان هذه الصيغة من جمع المعلومات يمكن استخدامها عندما لا تؤدي معرفة الطلاب بغرض الدراسة الحقيقي الى تشويه المعلومات والمعطيات التي نحصل عليها .

وتسمح المقابلة بمراقبة سلوك الاطفال الذين يجيبون عن الاسئلة . فاشارات الاطفال وتعابيرهم غنية جدا . وكثيرا ما تحل محل الجواب ، وهي تغني الجواب دائما وتكمله .

وعند تفسير الاجوبة ، يجب ان نأخذ في اعتبارنا ان التلاميذ يسعون دائما الى اظهار أنفسهم من الجانب الافضل («ظاهرة الهيبة والسمعة») ، لذا تتكرر حالات المبالغة في تقدير التلاميذ لتحصيلهم الدراسي وكمية الصحف والكتب المقروءة والخ . أما بالنسبة لمعطيات السؤال ، فاما الا نطرحها ونكتفي بشرحها بطريقة اخرى ، واذا كان ذلك مستحيلا ، يجب ادخال التعديل اللازم عليها بصورتها الجماعية . وتبرز في الأجوبة في بعض الاحيان ظاهرة تبدو متناقضة للنظرة الأولى : حيث ينتقد المستفتى بشكل حاد ما يقدره تقديرا خاصا . ففي المقابلات التي اجرتها المؤلفة انتقدت شبيبة الريف منظمات الشبيبة اكثر من انتقاد شبيبة المدينة لها . في حين ان شبيبة الريف بالذات في ردها على سؤال : «ما الذي اثر اكبر تأثير في تكوين شخصيا تكم ؟» ذكرت منظمة الشبيبة في المركز الأول (في اجوبة شبيبة المدينة ذكرت الأسرة في المركز الأول) . ان هذه الظاهرة تقوم على مبدأ نفسي ، مفاده انه كلما احترمنا شيئا ما أو احدا ما أكثر ، كلما ابدينا نحوه مزيدا من المطالب ، وهذه الحقيقة يجب اخذها بعين الاعتبار عند تحليلنا للاجوبة .

وتستخدم على نطاق واسع في علم الاجتماع التربوي الاستمارات . وهي لا تسمح بجمع المعلومات على نطاق جماهيري واسع فحسب ، بل وتوفر درجة كبيرة من السرية ، المستحيلة في المقابلة . والاستمارة ، كأي طريقة اخرى من طرق البحث ، لا تعتبر طريقة شاملة دائما ، فهي تستخدم احيانا كطريقة مساعدة ، وتكون في بعض الأحيان غير مناسبة اطلاقا . ففي الدراسات لمشاكل الأطفال والشبيبة تعتبر الاستمارة البريدية المطبوعة اقل الطرق نجاعة ومردودا ، رغم توفيرها الوقت اذا كان المستفتون يقطنون في أماكن متباعدة ، يصعب على الباحث الوصول اليها لهذا السبب أو ذاك . ان الاستمارة البريدية تكون صالحة عادة بالنسبة للكبار وبالنسبة لاصحاب العمل العقلي فقط وحول موضوع بسيط . واكثر الطرق ضمانا لاستعادة الاستمارات ، ان نوزعها بشكل غير شخصي على فئة معينة من الاشخاص ، الموجودين في مكان واحد .

ومن أجل التحقق العملي التجريبي من المعطيات ومقارنة مواقف مختلف فئات المستفتين حول موضوع معين ، تستخدم الاستمارة القياسية الموحدة Stereoenquête

وفي هذه الحالة توزع استمارات متماثلة على الطلاب وآبائهم وأمهاتهم ومربيهم ورفاقهم . وعلى أساس مقارنة الاجوبة وتحليلها تصاغ الاستمارة القياسية الموحدة التي تكشف لنا الشخص المدروس من وجهات نظر مختلفة ، ثم يجرى تحليل الاجوبة من حيث علاقاتها .

الملاحظة . تستعمل الملاحظة بصورة نادرة في الدراسات الاجتماعية ـ التربوية نظرا للطابع الواسع لجمع المعلومات . ومع ذلك يمكن استخدام الملاحظة بنوعيها الداخلية والخارجية . ويعتبر النوع الأول ، أي الملاحظة الداخلية ، هو الأهم . حيث يدخل الباحث لمدة معينة وكافية الى حياة الجماعة المدروسة ، مخفيا دوره وهدفه الحقيقيين ، وبارزا بصفة عضو عادي في الجماعة . وهذا يكون ضروريا في احيان كثيرة ، لان سلوك الناس يتبدل كثيرا عندما يعرفون بأن هناك من يراقبهم خصيصا ، كما انه لا يوافق جميع الأشخاص على ان يكون عملهم موضعا للمراقبة .

في أثناء الدراسة يستخدم علماء الاجتماع وثائق متنوعة : وثائق مطبوعة ومخطوطة واشرطة مسجلة وصور فوتوغرافية أو سينمائية ، كما يدرسون نتائج اعمال ونشاطات الفئة المدروسة (مواضيع انشاء ، رسوم ، ومصنوعات يدوية) . كما يمكن استخدام الوثائق الموضوعة خصيصاً للباحث (كاليوميات والاوصاف التمييزية) ، وكذلك المعلومات الوثائقية الموضوعة لاغراض اخرى كالوثائق الشخصية (رسائل ، مذكرات الخ) والوثائق الحكومية (قوانين ، خطط ، توجيهات ، تعليمات ، تقارير ، ميزانيات ، مقالات صحفية الخ) . وفي دراستهم لهذه الوثائق يستخدمون التحليل الكمي والكيفي .

ونقوم بالتحليل الكمي للوثائق عندما نحتاج إلى درجة عالية من الدقة أثناء مقارنة المعطيات المتجانسة ، وكذلك عندما تكون المعطيات كثيرة بحيث لا يمكن دراستها بكاملها بدون تقديرات كمية ، وعندما تتكرر الاوصاف التحليلية النوعية المدروسة إلى درجة كبيرة كافية . أما من أجل التحغيد الكمي Quantification للمعطيات الوثائقية فيمكن استخدام عملية خاصة هي تحليل المضمون (السيمانتيك الكمي) Content analysis . وهو يمكن في تحليل القاموس المفهوماتي (من المفهوم)

لهذه الوثائق أو تلك (كمقالات حول قضايا التربية) واحصاء تكرار استخدام هذه الافكار والمواضيع أو تلك ، وكذلك احصاء مكونات المفاهيم التكاملية المركبة . أما ما يتعلق بالوحدات الحسابية الاحصائية ، فيمكن ان تتطابق مع وحدات المعنى ، وقد لا تتطابق ـ وذلك عندما نقيس على سبيل المثال الفترة الزمنية للبرامج الاذاعية أو التلفزيونية في هذا الموضوع التربوي أو ذاك. إن تحليل المضمون ، المطبق على مواد ومعطيات ، من موضوع واحد ، تفصل بينها فواصل زمنية متباعدة ، يسمح بالاقتناع بشكل ملموس بتبدل الافكار والآراء الأكثر رواجاً وانتشاراً . ولكن كي نملك حق التعميم واستخلاص نتيجة ما ، لا بد من معالجة كمية كبيرة من الوثائق .

وانطلاقا من خصائص القضايا المدروسة في علم الاجتماع التربوي ، تستخدم طريقة السوسيومتريا ، التي تعتبر من طرق البحث الهامة في القضايا الاجتماعية ـ التربوية . أما التجربة فتستخدم على نطاق محدود في علم الاجتماع التربوي . وهذا يرجع الى ان المبدأ الاساسي في التجربة هو تبديل (الغاء أو اضافة) احد الشروط مع ابقاء بقية الشروط على حالها . بيد انه من المستحيل في الظواهر الاجتماعية ـ التربوية الواسعة ملاحظة ورصد واقعة وحيدة معزولة ، أو اعادة خلق هذه الواقعة في الظروف المخبرية .

ومن الصعوبة بمكان عزل الظاهرة المدروسة في التجربة الطبيعية (الميدانية) . وذلك لانه يحدث تفاعل بين الفئات والافراد ، الذين يعتبرون عند تخطيط التجربة بمثابة عوامل مستقلة ، وتنشأ بصورة عفوية تلقائية علاقات لا تخضع للمراقبة كما يظهر اثر الموقف التجريبي على التلاميذ . ويشكل توجيه الجماعتين التجريبية والضابطة على حد سواء صعوبة جدية . وكما اثبتت الدراسات ، يمكن لطريقة المعادلة الزوجية للفئات ان تقدم فائدة جلى في معالجة القضايا الاجتماعية ـ التربوية . وتتلخص هذه الطريقة في اختيار ازواج من المختبرين (بفتح الباء) ، متقاربة الى اقصى حد من حيث عدد من المعايير الهامة للتجربة (كالعمر والجنس ، والتحصيل الدراسي والمنشأ الاجتماعي ، والوضع المادي والخ) . وبعد ان يقوم الباحث بالمعادلة بين أزواج المراهقين المختبرين في هذه المعايير يجمع افراد الازواج في مجموعتين متجانستين نوعيا ، ويعتبر واحدة منها تجريبية والاخرى ضابطة ،

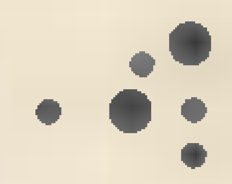
وذلك عن طريق القرعة .

ويلجأ علماء الاجتماع التربوي كثيرا الى طريقة تعرف باسم التجربة التصورية ، حيث يعالجون فيها معطيات عن الاحداث التي جرت ، وينطلقون فيها من النتائج الحاصلة الى الاسباب المحتملة ، وذلك بدلا من التعامل مع مواضيع واقعية . ومن بين هذه التجارب تجربة الأمر الواقع سابقا EX Post Factum (تحليل الماضي) . وفي هذا النوع من التجارب ، يدرس الباحث بعد وقوع الحدث تلك الاسباب التي ادت الى نتيجة معينة . وعلى أساس الوثائق ، يتم اختيار مجموعتين متجانستين الى اقصى حد ، والفرق الوحيد بينهما ان المجموعة الأولى خضعت لتأثير عامل تكويني أو حافز أو شرط ، لم تخضع له المجموعة الثانية . واذا لم تتميز المجموعة الأولى عن الثانية الا بهذا الشرط التجريبي المتبدل ، يفسح المجال أمام الباحث لرصد وقياس التأثير المؤجل للعامل المطابق .

ويستخدم باحثو القضايا الاجتماعية التربوية على نطاق واسع أيضا طريقة هامة هي المقارنة ، وبالتحديد المقارنة الافقية العرضانية والعمودية المتعاقبة . وبواسطة الأبحاث الافقية العرضانية ، تدرس جماعة ما (تلاميذ أو معلمين والخ) في مناطق مختلفة من العالم أو من البلد الواحد في فترة زمنية متماثلة وواحدة تقريبا . وفي هذه الحالة نقارن تأثير ظروف الحياة الذي تحدده عوامل اقتصادية اجتماعية وسياسية أو عوامل اخرى خاصة تتعلق بظروف الحياة في المناطق الجغرافية المختلفة . ان الدراسات التي تقارن معطيات في بلدان مختلفة تقوم أما على مبدأ تكرار الابحاث المنفذة أو على مبدأ تنظيم الابحاث والاعمال المشتركة . وبوساطة الابحاث العمودية المتعاقبة ، ندرس ظواهر اجتماعية معينة في بيئة واحدة ولدى فئات متماثلة من الأشخاص ولكن في فترات زمنية مختلفة . وهي تطبق أيضا كتكرار للابحاث المنفذة سابقا ، وفق برنامج واحد وبالطرق ذاتها ، بيد انها تضم عناصر المنهج التاريخي ، المعتمد على دينامية ومنطق تطور هذه الفئات الاجتماعية أو تلك تبعا للظروف الاجتماعية المتبدلة .

لا شك في ان استخدام الطرق السوسيولوجية في الابحاث التربوية يزيد من مستوى صحتها وصدقها ، ويفتح امكانيات وفرصا جديدة لمعالجة عدد من القضايا

التربوية الهامة . وقد اظهر استحسان هذه الطرق واقرارها انها تعتبر فعالة على نحو خاص في معالجة القضايا الاجتماعية التربوية . وهذا ما يفسر الى حد كبير هذا الاهتمام الكبير الذي أوليناه لطرق البحث السوسيولوجية في كتابنا هذا .



الفصل الثالث

تحليل نقدي لعلم الاجتماع التربوي البرجوازي

تميز مطلع القرن العشرين في غالبية البلدان الرأسمالية المتطورة بظهور تيار ينتقد فلسفة التربية . وكان هذا نتيجة طبيعية لأزمة الفلسفة البورجوازية . وقد جاء هذا النقد من جانب انصار التيارين السيكولوجي والسوسيولوجي في التربية على حد سواء .

وقد دافع ممثلو التربية التجريبية وعلم الطُفالة Pedologie * والسلوكيون عن الأسس السيكولوجية للتربية . وبالغوا جميعهم في تقدير اهمية القانونيات السيكولوجية والفيزيولوجية في عملية التربية والتعليم . اما التيار الآخر من منتقدي فلسفة التربية فقد جاء من جانب ممثلي التيارات السوسيولوجية ـ التربوية : علم التربية الاجتماعي وعلم التربية السوسيولوجي وعلم الاجتماع التربوي في المانيا ، وفي فرنسا وانكلترا والولايات المتحدة الأمريكية علم الاجتماع التربوي وسوسيولوجية التربية .

ان الاهتمام بالجوانب الاجتماعية من التربية في مرحلة قيام الرأسمال الاحتكاري وازدياد حدة الصراع الطبقي وتعاظم القوى الديمقراطية والطبقة العاملة لم يكن محض صدفة . فاستفحال التناقضات المتصارعة والانتشار الواسع للصراع الطبقي ، وحركات العمال وانتفاضاتهم بقيادة الاحزاب الاشتراكية ـ الديموقراطية ـ ان هذا كله قد اوجد عدم استقرار اجتماعي في عدد كبير من

---

* الطِفالة : علم يدرس حياة الأطفال وتطورهم . ـ المترجم ـ

البلدان . وامام خطر الثورات الاجتماعية هذا ، حشدت البورجوازية كامل قواها واستخدمت جميع وسائلها . وكان من بين هذه الوسائل التربية ، التي بولغ عادة في تقويم دورها الاجتماعي .

لقد تطلب التطور الاقتصادي السريع وتقدم العلم والتقنية عمالا اكثر ثقافة وتعلما ، في حين ان تطور التعليم والثقافة يسير جنبا الى جنب ، عادة ، مع نمو الوعي السياسي . لذا كان لا بد من تعزيز التأثير الايديولوجي المباشر على الجيل الناشىء . وفي الوقت نفسه ، دخل جهاز التأثير الايديولوجي المباشر من جانب الطبقات الحاكمة المسيطرة في صراع ضار مع الوعي الطبقي المتنامي لدى البروليتاريا ، كما جرى صراع شديد بين تأثير المدرسة وتأثير الوسط . ومن اجل وقف انتشار الايديولوجيا الاشتراكية البروليتارية كان لا بد للبورجوازية من ادراك اقنيتها وينابيعها التي تغذيها وتكونها . ومن هنا جاء اهتمام المربين البورجوازيين المتزايد بحياة ومعيشة «القرية» العمالية . وفي محاولتها غزو نفسية الطفل البروليتاري والسيطرة عليه ، تسعى التربية البورجوازية الى دراسة قوى الوسط الاجتماعية ، المكونة لهذه النفسية .

ولم تعد فلسفة التربية بما تملكه من وسائل محدودة ، كافية للتصدي لهذه المشكلة ومعالجتها . فهي لم تعد قادرة على اللحاق بالوتائر السريعة للتحولات الاجتماعية ، ولم يكن لديها جهازها العلمي لدراسة الوسط الاجتماعي . فهب لمساعدتها علم آخر هو علم الاجتماع ، الذي كان لديه بعض الخبرة في الدراسات والابحاث الملموسة . وبدأ علم الاجتماع البورجوازي ، المرتبط مباشرة بأيديولوجية المجتمع الرأسمالي ، يلعب دورا متزايدا في قضية التربية ، مشيرا لرجالات التربية بالأفكار الواجب الاسترشاد بها والطرق الواجب اتباعها .

١ ـ المنطلقات المنهجية الأساسية لعلم الاجتماع التربوي البورجوازي

يعتبر عادة باول ناتورب (١٨٥٤ ـ ١٩٢٤) في المانيا ، واميل دوركهايم (١٨٥٨ ـ ١٩١٧) في فرنسا ، وجون ديوي (١٨٥٩ ـ ١٩٥٢) في الولايات المتحدة

ابرز ممثلي الفكر الاجتماعي التربوي البورجوازي .

وقد تميزت الافكار السوسيولوجية - التربوية البورجوازية في اوائل القرن العشرين بغياب النظم الفكرية الكبرى المبتكرة » التي يمكن مقارنتها بالنظم الفكرية التي ظهرت في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر . ويعتبر ناتورب وديوي مثاليين ، من حيث مواقعهما الفكرية المنهاجية . وفي الوقت نفسه ، ليست مثالية دوركهايم الموضوعية اكثر تقدمية من مثالية ناتورب وديوي الذاتية . فميتافيزيقية ناتورب الاستقرائية ، ووضعية دوركهايم وذرائعية ديوي ، وانعدام الفهم المادي لقانونيات تطور المجتمع لديهم ، والمبالغة والافراط في تقدير دور التربية في التقدم الاجتماعي - ان هذا كله كان ابتعادا عن منجزات الفكر الاجتماعي - التربوي التقدمي » وكان في الحقيقة خطوة الى الوراء . اما فيما يتعلق بالآراء السياسية لهؤلاء العلماء ، فهي لم ترق الى مستوى النقد الاجتماعي الا في بعض الحالات . وكانوا يلتزمون بصورة عامة ، مواقع النزعة الاصلاحية البورجوازية ، ويبرزون في بعض الأحيان مدافعين عن النظام الرأسمالي وحماة له .

وتنحصر احدى الافكار الرئيسية التي جمعت بين آراء ناتورب ودوركهايم وديوي في تأكيد الشرطية الاجتماعية للتربية .

ويؤكد ناتورب في كتابه «علم التربية الاجتماعي» باستمرار ان التربية ليست مرتبطة بنفسية الطفل فحسب ، بل وبظروف حياته ، وان التربية مشروطة ومرتبطة اجتماعيا اوثق ارتباط(١٩٥ ، ٦٨) . بيد ان التناقضات الموجودة في المجتمع ، وفق نظرية ناتورب ، تتأصل في وعي الناس ، والمهمة الرئيسية هي التغلب على فساد الافراد ، وتربيتهم على روح الوحدة الاجتماعية .

ويتمسك ديوي بوجهة نظر قريبة من مسألة تأثير المجتمع على التربية . فهو يعتبر التربية وظيفة اجتماعية ، مثله في ذلك مثل ناتورب ، ويعترف بـ «ارتباطها المباشر بطابع المجتمع المعني» (٥٠ ، ١٣) . وتستحق الاهتمام فكرة ديوي القائلة بأنه على الرغم من ان المدرسة تعكس متطلبات المجتمع المعني ، يجب الا يغيب عن

اذهاننا ان كل عصر منقض من عصور الماضي قد ترك اثره على نظام التربية . ولذا يلتقي في المدرسة دائما القديم والجديد ، وتتصادم قوى المجتمع المحافظة والتقدمية . وخلافا لناتورب ، الذي تخلى بصورة واعية عن تحليل الوسط الاجتماعي ، باعتباره «مشوشا ومبهما بشكل ميؤ وس منه» (١٩٥ ، ٦٨) ، يحاول ديوي تحليل خصائص مجتمعه المعاصر ، ويبين كيف تحدد التغيرات الجارية فيه اهداف التربية والتعليم .

اما دوركهايم فيعالج موضوعة الشرطية الاجتماعية للتربية من موقع النزعة السوسيولوجية المتطرفة . وطبقا لنظريته ، يبين دوركهايم بصورة مقنعة تأثير العمليات الاقتصادية ـ الاجتماعية والسياسية الجارية في المجتمع على التربية . بيد ان دوركهايم يبالغ بالفكرة الصحيحة حول الشرطية الاجتماعية للتربية ويوصلها الى حد السخافة . فهو يرى ان الناس غير قادرين بارادتهم على خلق او تبديل نظام التربية القائم . فهذا النظام ، مثله مثل المجتمع ، معطى ومفروض من الخارج ، ولا يخضع لأية تغييرات واعية من جانب الافراد . فنظام التربية محافظ دائما ، ومتجه الى الماضي ، لأن قسط ابناء العصر الحالي في صنعه ضئيل جدا وتافه ، بالمقارنة مع قسط الأجيال السابقة . فأهداف التربية وحتى وسائطها ، حسب نظرية دوركهايم ، مشروطة بتاريخ تطور «التصورات والافكار الاجتماعية» وهي لا تخضع للتغيير . ورغم معرفة دوركهايم الجيدة بالماركسية ، فقد كان يتجاهل احد مبادئها الرئيسية حول ان الشروط الاجتماعية المقررة لسلوك الأفراد ، متوقفة على عملهم ونشاطهم الفعال .

ان العيب الرئيسي للنظرية البورجوازية حول الشرطية الاجتماعية للتربية هو تفسيرها المثالي لطبيعة المجتمع وقانونيات تطوره . ومجرد الاقرار بالشرطية الاجتماعية للتربية لا يدل على شيء بحد ذاته . وكل شيء يتوقف على كيفية فهم القوى المحركة الاساسية للتطور الاجتماعي ، لأنه في حالة تسليط الأضواء على هذه المسألة بصورة علمية فقط ، تنشأ امكانية التحديد الصحيح للعوامل الاجتماعية التي تشترط اهداف التربية ووسائطها والتنبؤ العلمي بتطورها .

ان نظريات تطور المجتمع المثالية التي طرحها ناتورب وديوي ودوركهايم لم تكن قادرة على الكشف عن الأسباب الحقيقية لتقدم المجتمع ، واسباب تبدل متطلبات المجتمع من التربية . وذلك لأن الحافز الرئيسي لتطور المجتمع هو افكار الناس الاجتماعية («الاشتراكية الاخلاقية») برأي ناتورب ، وتطور «التصورات الجماعية» برأي دوركهايم ، وتطور تجربة الافراد «الموضوعية ـ الذاتية» كما يرى ديوي . ان عدم التقدير الصحيح للعامل الاقتصادي والصراع الطبقي في تطور المجتمع ، يقود هؤلاء العلماء الى النظرية النشوئية الارتقائية Evolutionisme ، التي تقوم في اساسها على النزعة الاصلاحية الاجتماعية وتربية الأفراد .

ان هدف التربية الأساسية بالنسبة لناتورب ودوركهايم وديوي هو تكوين وعي لدى الأفراد بالمشاركة والارتباط بالمجتمع ، وتكيفهم مع ظروف الحياة المحيطة بهم ، واعدادهم للتنفيذ الناجح للأدوار الاجتماعية الرئيسية . ويعتبر دوركهايم اكثرهم مبدئية وثباتا في هذا المجال . فهو يرى ان المجتمع يخلق شخصية الفرد المثالي ، الذي يغدو هدف التربية الأساسي . وواجب الطفل ، لا ان يعرف فحسب متطلبات المجتمع الحالي ، بل وان يأخذ بها ويتقبلها . ولهذا بالذات ، فجوهر التربية هو «التنشئة الاجتماعية» للجيل الفتي كما يقول دوركهايم . ويقصد دوركهايم بالتنشئة الاجتماعية اولا ، عملية تحول الكائن البيولوجي الى انسان عن طريق تشرب الفرد للخبرة الاجتماعية والثقافة والمعايير والقيم ، وثانياً تأقلم الطفل مع الوسط الاجتماعي .

ويطرح دوركهايم جانبا هدف النمو الشامل المنسجم . فهو يرى ان على الانسان ان يكرس نفسه لـ «مهمة خاصة ومحدودة ضيقة» ، وهذا هو مطلب تقسيم العمل في المجتمع . ان تبرير الانسان «الجزئي» ، بل واعتباره ايضا مثلا اعلى ، هو جانب رجعي صريح من نظرية دوركهايم . ويبرز للعيان بصورة واضحة الدفاع عن النظام الرأسمالي والسعي الى المحافظة عليه بأي ثمن في نظرية التنشئة الاجتماعية التي قال بها دوركهايم . ولا يهدف مبدأ دوركهايم حول التضييق الواعي لنمو الفرد وقصره على «مهمة رئيسية واحدة» الى تعزيز النظام البورجوازي فحسب ، بل والى

تعزيز تقسيمه الطبقي القائم . وذلك لأن مسألة المهمة او الادوار الاجتماعية التي يعد ويهيء لها الطفل في المجتمع الرأسمالي تعالج وتقرر الى حد كبير ، تبعا لوضع الوالدين الاجتماعي .

لقد كانت آراء ناتورب ودوركهايم وديوي حول مسألة دور التربية في التقدم الاجتماعي تراجعا عن منجزات الفكر الاجتماعي ـ التربوي الطليعي . ورغم عدم وجود وجهة نظر واحدة في معالجة هذه المسألة لدى مؤسسي علم الاجتماع التربوي الغربي (يشغل ناتورب وديوي من ناحية ودوركهايم من ناحية اخرى موقفين متناقضين) ، فإن وجهتي النظر كلتيهما تحملان في طياتهما الاخطاء القديمة التي استطاع تجاوزها المفكرون التقدميون قبلهم .

ان التربية بالنسبة لناتورب وديوي هي العامل الرئيسي ، والحافز الوحيد احيانا لتطور المجتمع . فهما يبالغان في تقدير اهمية التربية في التقدم الاجتماعي ، دون الاشارة الى اية طرق اخرى للتطور الاجتماعي . ان موقف ناتورب وديوي المشترك يرجع الى تصورهما المتشابه للمجتمع ، الذي فهماه على انه مجموع الافراد . ومن اجل تطوير المجتمع ، يكفي ان نربي الافراد تربية جيدة ، وتلعب المدرسة الدور الرئيسي في هذا المجال . وقد كتب يقول ديوي : « . . . يمكن للمدرسة ان تصنع ذلك النموذج من المجتمع ، الذي كان بودنا تحقيقه . وبتأثيرنا على العقول في هذا الاتجاه يمكننا ان نبدل تدريجيا طابع مجتمع الراشدين» (٥٠ ، ٥٢) . رغم ان ديوي قد اعترق والحق يقال ، بأنه من اجل تحقيق ذلك ، يجب «التغلب على معارضة الطبقات المالكة» . بيد ان ديوي لا يوضح فيما اذا كان يريد التغلب على هذه المعارضة بوسائل التربية ام بغيرها . ومع ذلك يقرر ديوي اكثر من مرة مسلمة تقول بأن «اعادة تنظيم المدرسة واعادة تنظيم المجتمع يجب ان يسيرا جنبا الى جنب» .

ان المبالغة في دور التربية الاجتماعي في المجتمع الطبقي المتصارع لها تاريخ طويل . بيد انه ما كان مفهوما ومبررا في القرن الثامن عشر واوائل القرن التاسع عشر ليس له ما يبرره في اوائل القرن العشرين .

وخلافا لناتورب ودوركهايم اللذين أفرطا في تقدير إمكانات التربية في التطور الاجتماعي ، نفى دوركهايم هذه الامكانات وانكرها كليا . وقال ان الشيء الوحيد الذي تستطيع التربية القيام به هو تعليم الشبيبة معرفة القانونيات الاجتماعية والأخذ بها باعتبارها قانونيات مفضلة ومرغوبة . فالمحصلة المثالية للتربية هي الامتثالية الواعية Conformisme ، التي تؤيد موضوعيا الوضع الاجتماعي القائم «Status quo» .

اما القضية الاجتماعية - التربوية الرئيسية الثانية التي بحثها ناتورب ودوركهايم وديوي فهي قضية تأثير الوسط المحيط على تكون الشخصية والبحث عن طرق تنظيم وتوجيه هذا الوسط وفق اغراض التربية . لقد اولى ديوي الوسط اكبر اهتمام ، باعتباره عاملا هاما في تكوين الشخصية . وكتب يقول بهذا الصدد : «ان الوسط هو الذي يغرس في نفس الانسان المطامح والآراء والعقائد . فالوسط بالذات هو الذي يرغم الفرد على ان يفكر ويحس وفق اتجاه معين . فهو يعزز آراء معينة ويبدل آراء اخرى . ولا تستوعب الاخلاق ولا تتمثل الا بقدر تلبيتها وموافقتها لطابع الوسط» (٥٠) . ويشمل الوسط في طياته تلك الشروط التي تنشط او تعرقل عمل المدرسة ، لذلك تعتبر معرفة الوسط امرا ضروريا .

اما ناتورب فقد اولى جل اهتمامه لتأثير الوسط العائلي على الطفل : حيث ان الوظيفة التربوية للأسرة هي بالذات ذات اهمية اجتماعية وتتطلب دراسة متعمقة .

وبالنسبة لدوركهايم ، فقد كان يعتقد ، خلافاً لناتورب ، ان المؤسسة الاجتماعية الرئيسية المكونة للجيل الفتي ليست الأسرة بل هي المدرسة ، التي تعبر على افضل نحو عن متطلبات المجتمع ، وتكسبه منظومة القيم ، والقيم الروحية منها بادىء ذي بدء . فالمدرسة تحقق الانتقال من اخلاق الأسرة العاطفية الى اخلاق اشد صرامة ، هي اخلاق المجتمع المدني . . . ويرى دوركهايم ان دور الوسط العائلي والتربية الأسرية اقل اهمية ، لأن هذه المؤسسة الصغيرة تفقد وظائفها الاجتماعية في المجتمع المعاصر ، بما فيها وظائفها التربوية ، وتسلمها للدولة .

وهكذا فقد كان ناتورب ودوركهايم وديوي ، من حيث منطلقاتهم المنهجية الفكرية ، ممثلين تقليديين للأيديولوجيا البورجوازية في عصر الامبريالية . وتتميز نظرياتهم بالنزعة المثالية ، وبالسعي الى استبدال الصراع الطبقي الثوري بالاصلاح في مجال التربية والتعليم ، وبمحاولات تكوين افراد ، بوساطة التربية ، راضين عن المجتمع القائم وعن وضعهم فيه . ان هذه الأفكار قد ضمنت النجاح الطويل والانتشار الواسع لنظريات ناتورب ودوركهايم وديوي الاجتماعية ـ التربوية في العالم الرأسمالي ، وأصبحت اساسا منهجيا لعلم الاجتماع التربوي في الغرب .

٢ ـ الوظائف الاجتماعية لعلم الاجتماع التربوي البورجوازي

نشأت العلوم الاجتماعية ـ التربوية في غالبية البلدان الرأسمالية المتطورة في الربع الأول من القرن العشرين . وكما يتضح من دراسة الباحث باناسنكو فقد كان علم الاجتماع التربوي اول هذه العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية . ففي عام ١٩١٧ صدر كتاب و. سميث «مدخل الى علم الاجتماع التربوي» . وقد عرف سميث هذا العلم بأنه علم يستخدم نظرية علم الاجتماع وطرقه ومبادئه في دراسة قضايا التربية ونظريتها وممارستها (٢٠٤ ، ١٥ ـ ٢٠) . ويفسر سميث في كتابه هذا مفهوم «التربية» على نحو واسع للغاية ، حيث يقول : «. . . . تتألف التربية من جملة القوى والتأثيرات التي يستخدمها المجتمع من اجل تنمية الفرد وتنشئته اجتماعيا» (٢٠٤ ، ٤٢) . اما دور المدرسة ، فهو التنسيق بين المؤثرات المختلفة الواقعة على الطفل ، وممارسة الرقابة الاجتماعية ، والاشراف على عملية تنشئته ، باعتبار المدرسة «عميلة للدولة» .

وفي العشرينات ، اعوام الأزمة والركود في البلدان الرأسمالية ، كانت الأوساط والفئات الحاكمة بحاجة ماسة الى تلطيف النزاعات والصراعات الاجتماعية ، فعلقت آمالا كبيرة على التربية . ومن هنا جاءت تلك الوفرة في دراسات القضايا الاجتماعية للتربية : ففي هذه الفترة ظهر حوالي ٢٠ كتابا جمعيا

وعدد من الكتب في علم الاجتماع التربوي . واهتم مؤلفو الكتب الجامعية اهتماما كبيرا بالوظائف الاجتماعية للتربية ، واعتبروها وسيلة هامة لاستقرار النظام السياسي . بيد ان اصدار الكتب في علم الاجتماع التربوي قد تناقص في الأعوام التالية . واخذ البحاثة يدركون ان مجرد اقتباس نظرية علم الاجتماع وطرائقه لا يمكن ان يحل المشاكل الخاصة للتربية ، ولا بد من تعديل هذه النظرية والطرائق آخذين بعين الاعتبار الخصائص المميزة لعلم التربية ، ولا بد من الشروع بالدراسات والأبحاث التجريبية المستقلة . وفي هذه الفترة تركز اهتمام العلماء على صياغة طرق البحث السوسيولوجية ـ التربوية ، التي تقوم على اساسها دراسات ملموسة لظاهرات التعليم والتربية . ونشأت تيارات ومدارس سوسيولوجية ـ تربوية مختلفة ، كالسوسيولوجيا التربوية التجريبية ، المدرسة الوظيفية ، سوسيولوجية التربية . وكان اكثر هذه الفروع حيوية علم الاجتماع التربوي الذي اتجه الى القضايا الواسعة لتفاعل المجتمع من حيث هو منظومة اجتماعية والتربية من حيث هي منظومة اجتماعية فرعية .

وفي اواخر الخمسينات واوائل الستينات ظهرت مقالات علمية ودراسات لكل من الباحثين ج . روسيك ، ن . غروس ، و . بريم ، ج . فلاود ، أ . هيلسي وغيرهم حول نظريات واتجاهات الأبحاث السوسيولوجية التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية . وكان استنتاج الباحثين الأساسي يتلخص في انه على الرغم من بعض المنجزات ، لم يتمكن علم الاجتماع التربوي من معالجة القضايا التي طرحها ، وذلك اولا ، لأنه استرشد بصورة مفرطة بعوامل الوسط الضيق المحيط ولم يقدر حق التقدير تأثير سياسة المجتمع واقتصاده ككل ، وثانيا ، لأن الدراسات السوسيولوجية التي قام بها علماء التربية ، لم تلب دائما المتطلبات والشروط المنهجية اللازمة . اما سوسيولوجية التربية فقد استرشدت بدورها بالوظيفية البنيوية بصورة مفرطة ، دون الاهتمام بالتحولات الاجتماعية ، ودون ان تأخذ خصائص المجتمع المعاصر بعين الاعتبار على نحو كاف .

اما في الستينات والسبعينات فقد ازداد الاهتمام في الولايات المتحدة بالقضايا الاجتماعية العريضة للتربية ، نظرا لأن هذه الاعوام بالذات حملت للولايات المتحدة

عددا من الهزات (البطالة ، ازدياد الجرائم ، الاضطرابات الطلابية ، نضال الزنوج من اجل حقوقهم المدنية) . ويتميز علم الاجتماع التربوي في الولايات المتحدة في السنوات الأخيرة بالنزعات والاتجاهات التالية : الاهتمام بالسياسة (يجري تدريس سياسة الاصلاحات في نظام التربية والتعليم وفي علم التربية) ، المدخل الشامل المشترك (العلاقات بعلم النفس الاجتماعي والانتروبولوجيا الثقافية والتربية المقارنة) . وبدأ علم الاجتماع التربوي يخطو خطواته الأولى في دراسة خصائص التربية وامكانيات تعليم الأطفال من مختلف الأجناس والعروق والانتماء الطبقي .

وتكشف الدراسات السوسيولوجية - التربوية التي اجريت في الستينات والسبعينات بالولايات المتحدة عن موقف علماء التربية المختلف من الأطفال تبعا للمنشأ الاجتماعي للتلاميذ ووضعهم المادي ، وعن ارتباط التحصيل الدراسي عند الاطفال ونموهم ووضعهم بمنشئهم الاجتماعي ، وعن التماثل الطبقي الاجتماعي لفئات الأطفال والمراهقين والخ . وهذا ما اظهرته ابحاث سيكتون ، ونيوهارتن ، وكولين، وابراهامسون . وقد بين الباحثون علاقة المكافآت المدرسية بالوضع الطبقي - الاجتماعي العالي لوالدي الطفل ، وارتباط نمو الطفل وتحصيله الدراسي بدخل اسرته ، وان الهيبة العليا بين جماعات الأطفال يكتسبها ابناء الأسر الغنية ، وسعي الأطفال الى اقامة علاقات الصداقة مع اطفال من طبقات اعلى من طبقتهم (١٧٥) . واظهرت نتائج دراسة ب . سيكستون ، المنشورة في كتابي «التعليم والدخل» ، و «المدرسة الأمريكية» ، والتي اجراها على ٢٨٥٠٠٠ تلميذ، ان نظام الروائز يفرق بصورة حادة بين الأطفال حسب الطبقات الاجتماعية - الاقتصادية ، نظرا لأن نمو الطفل يتوقف على امكانيات الوالدين المادية ومستواهما التعليمي (٢٠٠) .

ان الحاجة الى الأيدي العاملة المؤهلة تأهيلا عاليا ، والناتجة عن تطور العلم والتقنية في الولايات المتحدة قد دفعت الى ظهور عدد من الدراسات النقدية لأسباب الفصل من المدارس . وقد اثبتت دراسة سيرفانتس وغيره ان اسباب التخلف الدراسي والطرد من المدارس على حد سواء ، تكمن في الوضع الاجتماعي - الاقتصادي لوالدي التلاميذ (١٧٤) .

وثمة عدد من الأعمال المكرسة لدراسة قضايا تأثير عناصر الاباحية والقسوة ، التي تغلغلت الى الأدب والفن في الولايات المتحدة ، على الأطفال (٢٠٧) . ان هذه الدراسات والأبحاث جميعها تعكس بوضوح عيوب النظام الرأسمالي حيث يجري التكوين الاجتماعي للشخصية بصورة متصارعة حتمية .

وقد اظهر تحليل مقالات مجلة «علم اجتماع التربية» الأمريكية لعامي ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨ ان غالبيتها العظمى مكرسة لخصائص عملية ونتائج تعلم التلاميذ من مختلف الاجناس والعروق ، وللخطط الحياتية لخريجي المدارس والمعاهد وصعوبة تحقيقها . ان المسائل التي يدرسها علم الاجتماع التربوي في الولايات المتحدة هي مسائل خاصة للغاية ، وتعكس الجوانب المريضة من النظام الرأسمالي .

اما بالنسبة لأوروبا ، فقد نشطت الاتجاهات والتيارات السوسيولوجية ـ التربوية في المانيا على نحو خاص . وقد اظهرت دراسة الباحثة السوفييتية ل . ب . بويارسكايا ان العمل التطبيقي في مجال «توجيه الأطفال خارج المدرسة والأسرة» قد بدأ في المانيا منذ اوائل القرن العشرين في اطار حركة الوصاية النسائية . وقد قام ببحث القضايا النظرية لعلم التربية الاجتماعي ب . ناتورب و ر . زيدل . وكانت آراء الأخير اكثر تقدمية في هذا المجال . ففي المرحلة الأولى من نشاطه العلمي كان زيدل يقف في مواقع قريبة من الماركسية ، ولهذا كان اسمه اقل شهرة من اسم ناتورب في الغرب . اما ر . ريسمان وب . بيرغمان ممثلا علم التربية الاجتماعي التطبيقي ، فقد اقتصرا على هدف واحد : حيث عالجا مسألة التنشئة الاجتماعية للجيل الناشيء ، وتكيفه مع التوظف (القيام بالوظائف) في المجتمع المعاصر .

اما ممثلو علم التربية الاجتماعي ب . بارت ، وك . دونكمان ، وز . كافيراو فقد بحثوا طرق تأقلم الفرد مع الجماعة اولا ، ومن ثم مع المجتمع ككل ، ولم يأخذوا مصالح الفرد بعين الاعتبار .

وفي الثلاثينات ظهر اتجاه جديد هو علم الاجتماع التربوي . وقد اظهر ممثلوه (آ . فيشر ، ك . فيس ، وت . هايغر) لا شرعية ابتلاع علم الاجتماع للتربية ،

واثبتوا حق العلوم السوسيولوجية ـ التربوية المتقاربة بالوجود . وعرفوا علم الاجتماع التربوي بأنه علم يدرس الصلات والعلاقات المتبادلة بين المجتمع والتربية وتأثير الوسط والمربين على نمو الأطفال . بيد ان النتيجة الرئيسية لهؤلاء الباحثين ، والداعية الى استقلال المدرسة عن التربية ، كانت خاطئة وباطلة نظريا وعمليا .

لقد عرقل وصول الفاشية الى السلطة تطور العلوم السوسيولوجية ـ التربوية فترة طويلة في المانيا . ولم تنبعث بعدها الا في الخمسينات ، حيث تطورت على نحو مختلف في جمهورية المانيا الديموقراطية (علم اجتماع التربية والتعليم) وفي جمهورية المانيا الاتحادية ، حيث يتابع الباحثون تقاليد التيارات السوسيولوجية ـ التربوية البورجوازية لأوائل القرن العشرين (علم التربية الاجتماعي) من ناحية ، ويقلدون علم الاجتماع التربوي الأمريكي من ناحية اخرى .

وفي الوقت الحالي يهدف علم التربية الاجتماعي في جمهورية المانيا الاتحادية الى تقديم المعونة الاجتماعية للشبيبة الفتية في عملية الدخول الى الحياة الاجتماعية . ومن اجل هذا الغرض تنشيء مجموعة واسعة من المؤسسات التربوية اللامدرسية ، بما فيها الحكومية ، والعاملة في اطار النشاطات الخيرية (الاتحادات الشبيبية المختلفة ، جامعات الثقافة الشعبية ، الأندية ، دور الشبيبة وما شابهها) . ولم يأت تنظيم المعونة الاجتماعية للشبيبة نتيجة لاهتمام الدولة البورجوازية بالشبيبة وحاجاتها ، بقدر ما جاء نتيجة لضرورة تكييف الشبيبة مع الحياة في المجتمع الرأسمالي بوساطة التربية المناسبة ، وبالتالي العمل على استقرار النظام البورجوازي القائم . وليس من باب المصادفة ان تعتبر قضايا التأقلم والتكيف واعادة التعليم الاجتماعي والنزاعات قضايا اساسية مركزية في علم التربية الاجتماعي .

واذا ما برز علم التربية الاجتماعي في جمهورية المانيا الاتحادية بمثابة علم تطبيقي ، فان علم اجتماع التربية يتطور كعلم نظري . ويعتقد د . غولد شميت ، و غ . شتيغليتس ، و ف . سترجيليفيتش ، و غ . ريرس وف . ليمبرت ممثلو علم اجتماع التربية ، ان علم الاجتماع التربوي التقليدي ، الذي كان يقتصر بشكل رئيسي على دراسة قضايا التربية المدرسية والوسط الضيق المحيط خارج المدرسة ، قد

تبين انه غير قادر على معالجة المسائل الاجتماعية الواسعة ، المرتبطة بالتعليم والتربية وباعداد الجيل الفتي للحياة في المجتمع .

ان علم الاجتماع التربوي المعاصر في جمهورية المانيا الاتحادية يدرس التعليم والتربية كمنظومة اجتماعية فرعية ، ويبحث متطلبات الثورة العلمية - التقنية وعلاقاتها مع النظم الاجتماعية الفرعية الأخرى ، والوظائف الاجتماعية للتعليم والتربية ، وكذلك العمليات والاتجاهات الاجتماعية الجديدة ذات العلاقة المباشرة بالتعليم والتربية . وفي اطار علم الاجتماع التربوي تدرس الوظائف الاجتماعية الرئيسية للمدرسة ودورها في التقدم الاجتماعي ، ومسألة المناخ الاجتماعي للمدرسة ، ونظام التفاعل الاجتماعي ، ومسألة الجماعات الصغيرة . وتشغل حيزا خاصا في هذا العلم دراسة مسألة التنشئة الاجتماعية المنهجية في المدرسة ، التي كرست لها ابحاث عديدة . ويرجع الاهتمام الكبير بهذه المسألة الى ان تنشئة التلاميذ الاجتماعية المنهجية تعتبر نوعا من آلية استقطاب ايديولوجي لوعي الناشئة وسلوكها وفق مصالح الفئات الحاكمة .

في انكلترا يتميز تطور علم الاجتماع التربوي في انه ولد ضمن اطار المدرسة النفسية السوسيولوجية (ل . هوبهاوز ، غ . ويلس ، ف . ماك دوغال) . وهذه الجماعة من العلماء التي انتقدت بصورة حادة فلسفة التربية ، كان لها اكبر الأثر في ظهور علم الاجتماع التربوي في العقد الأول من القرن العشرين بانكلترا . ويتميز علماء الاجتماع النفسي بمواقفهم المثالية في علم الاجتماع : فهمُ علم الاجتماع كعلم يدرس «تفاعل العقول الفردية» (١٨٦ ، ١١) ، والتفسير الواسع الفضفاض للتربية التي تعتبر مماثلة للتكون الاجتماعي للناشئة ، والنزعة الذرائعية (هدف التربية الرئيسي هو تكيف الناشئة على الحياة في المجتمع البورجوازي) . وفي محاولتهم البحث عن طرق اعادة تنظيم البنيان الاجتماعي دعا علماء الاجتماع النفسي الى اصلاح الوعي الانساني ، معتبرين «الوعي الخاطىء» مصدر جميع العيوب في الحياة الاجتماعية (١٨٦) . ويقوم علماء الاجتماع التربوي في انكلترا باجراء الدراسات والأبحاث التربوية ، ويستخدمون طرائق علم الاجتماع ، معتمدين على هذه المنطلقات النظرية الخاطئة . فهم يدرسون الوظائف الاجتماعية للتعليم

والتربية ، وتأثير المجتمع المعاصر على تربية الجيل الناشىء ، وتأثير مستويات السكان الاجتماعية والثقافية المختلفة على التربية والتعليم .

وفي العشرينات ، انتقد ممثلو علم الاجتماع التربوي في انكلترا طرائق القياس النفسي في دراسة قدرات الأطفال العقلية ، ودافعوا عن الفكرة التقدمية القائلة بأن تطور القدرات العقلية مشروط الى حد كبير بظروف حياة الطفل الاجتماعية (آدامسون ج . «الشخصية والمحيط» لندن ، ١٩٢١) وغيرها .

وفي الخمسينات والستينات عالج علم الاجتماع التربوي الانكليزي مسائل ارتباط التربية بالبنية الاجتماعية واقتصاد المجتمع ، وتأثير انتماء الأسرة الطبقي على تربية الأطفال ، والتربية من حيث كونها وظيفة اجتماعية (اوتاوى آ . ك . التربية والمجتمع : مقدمة في علم الاجتماع التربوي . لندن ، ١٩٥٣ ؛ اعمال ب . ماسغريف ، و . لينكس ، ج . فلاود وغيرهم) . وقد عرف هؤلاء العلماء علم الاجتماع التربوي بأنه علم يدرس «العلاقات القائمة بين التربية والمجتمع ككل» (١٩٣ ، ١١) . ان دراسة قضايا علم الاجتماع التربوي تعالج اهداف التربية، وطرائق وانواع المؤسسات التعليمية ، والخطط والبرامج التربوية وعلاقتها بالعوامل الاقتصادية والسياسية والدينية والثقافية في المجتمع (١٩٧) .

ويكرر الباحثون الانكليز اخطاء الماضي ، فينظرون الى المجتمع كمجموع الأفراد والى تربية الأفراد بمثابة قوة التقدم الاجتماعي الأساسية . ويلاحظ خلال ذلك سعي واضح مكشوف لفصل علم التربية عن السياسة . وقد عبر ب . ماسغريفَ عن هذا الموقف بوضوح ودقة حيث قال : «يجب ان تستبعد السياسة ، رغم انه كثيرا ما تكون قرارات توجيه النشاط التربوي اساس السياسة ذاتها» (١٩٣ ، ١١) .

لقد كشفت الابحاث العلمية المحددة التي اجريت في مجال علم الاجتماع التربوي في انكلترا في الخمسينات والستينات ، انعدام «تكافؤ الفرص الحياتية» لدى الشبيبة من الفئات والطبقات المختلفة . وتبين ابحاث ج . فلاود و آ . هيلسي و ف . مارتين عملية انتقاء الأطفال في المدارس الأفضل والأكثر امتيازا ، وتظهر انه

تبين انه غير قادر على معالجة المسائل الاجتماعية الواسعة ، المرتبطة بالتعليم والتربية وباعداد الجيل الفتي للحياة في المجتمع .

ان علم الاجتماع التربوي المعاصر في جمهورية المانيا الاتحادية يدرس التعليم والتربية كمنظومة اجتماعية فرعية ، ويبحث متطلبات الثورة العلمية ـ التقنية وعلاقاتها مع النظم الاجتماعية الفرعية الأخرى ، والوظائف الاجتماعية للتعليم والتربية ، وكذلك العمليات والاتجاهات الاجتماعية الجديدة ذات العلاقة المباشرة بالتعليم والتربية . وفي اطار علم الاجتماع التربوي تدرس الوظائف الاجتماعية الرئيسية للمدرسة ودورها في التقدم الاجتماعي ، ومسألة المناخ الاجتماعي للمدرسة ، ونظام التفاعل الاجتماعي ، ومسألة الجماعات الصغيرة . وتشغل حيزا خاصا في هذا العلم دراسة مسألة التنشئة الاجتماعية المنهجية في المدرسة ، التي كرست لها ابحاث عديدة . ويرجع الاهتمام الكبير بهذه المسألة الى ان تنشئة التلاميذ الاجتماعية المنهجية تعتبر نوعا من آلية استقطاب ايديولوجي لوعي الناشئة وسلوكها وفق مصالح الفئات الحاكمة .

في انكلترا يتميز تطور علم الاجتماع التربوي في انه ولد ضمن اطار المدرسة النفسية السوسيولوجية (ل . هوبهاوز ، غ . ويلس ، ف . ماك دوغال) . وهذه الجماعة من العلماء التي انتقدت بصورة حادة فلسفة التربية ، كان لها اكبر الأثر في ظهور علم الاجتماع التربوي في العقد الأول من القرن العشرين بانكلترا . ويتميز علماء الاجتماع النفسي بمواقفهم المثالية في علم الاجتماع : فهمُ علم الاجتماع كعلم يدرس «تفاعل العقول الفردية» (١٨٦ ، ١١) ، والتفسير الواسع الفضفاض للتربية التي تعتبر مماثلة للتكون الاجتماعي للناشئة ، والنزعة الذرائعية (هدف التربية الرئيسي هو تكيف الناشئة على الحياة في المجتمع البورجوازي) . وفي محاولتهم البحث عن طرق اعادة تنظيم البنيان الاجتماعي دعا علماء الاجتماع النفسي الى اصلاح الوعي الانساني ، معتبرين «الوعي الخاطىء» مصدر جميع العيوب في الحياة الاجتماعية (١٨٦) . ويقوم علماء الاجتماع التربوي في انكلترا باجراء الدراسات والأبحاث التربوية ، ويستخدمون طرائق علم الاجتماع ، معتمدين على هذه المنطلقات النظرية الخاطئة . فهم يدرسون الوظائف الاجتماعية للتعليم

والتربية ، وتأثير المجتمع المعاصر على تربية الجيل الناشيء ، وتأثير مستويات السكان الاجتماعية والثقافية المختلفة على التربية والتعليم .

وفي العشرينات ، انتقد ممثلو علم الاجتماع التربوي في انكلترا طرائق القياس النفسي في دراسة قدرات الأطفال العقلية ، ودافعوا عن الفكرة التقدمية القائلة بأن تطور القدرات العقلية مشروط الى حد كبير بظروف حياة الطفل الاجتماعية (آدامسون ج . «الشخصية والمحيط» لندن ، ١٩٢١) وغيرها .

وفي الخمسينات والستينات عالج علم الاجتماع التربوي الانكليزي مسائل ارتباط التربية بالبنية الاجتماعية واقتصاد المجتمع ، وتأثير انتماء الأسرة الطبقي على تربية الأطفال ، والتربية من حيث كونها وظيفة اجتماعية (اوتاوى آ . ك . التربية والمجتمع : مقدمة في علم الاجتماع التربوي . لندن ، ١٩٥٣ ؛ اعمال ب . ماسغريف ، و . لينكس ، ج . فلاود وغيرهم) . وقد عرف هؤلاء العلماء علم الاجتماع التربوي بأنه علم يدرس «العلاقات القائمة بين التربية والمجتمع ككل» (١٩٣ ، ١١) . ان دراسة قضايا علم الاجتماع التربوي تعالج اهداف التربية ، وطرائق وانواع المؤسسات التعليمية ، والخطط والبرامج التربوية وعلاقتها بالعوامل الاقتصادية والسياسية والدينية والثقافية في المجتمع (١٩٧) .

ويكرر الباحثون الانكليز اخطاء الماضي ، فينظرون الى المجتمع كمجموع الأفراد والى تربية الأفراد بمثابة قوة التقدم الاجتماعي الأساسية . ويلاحظ خلال ذلك سعي واضح مكشوف لفصل علم التربية عن السياسة . وقد عبر ب . ماسغريف عن هذا الموقف بوضوح ودقة حيث قال : «يجب ان تستبعد السياسة ، رغم انه كثيرا ما تكون قرارات توجيه النشاط التربوي اساس السياسة ذاتها» (١٩٣ ، ١١) .

لقد كشفت الابحاث العلمية المحددة التي اجريت في مجال علم الاجتماع التربوي في انكلترا في الخمسينات والستينات ، انعدام «تكافؤ الفرص الحياتية» لدى الشبيبة من الفئات والطبقات المختلفة . وتبين ابحاث ج . فلاود و آ . هيلسي وف . مارتين عملية انتقاء الأطفال في المدارس الأفضل والأكثر امتيازا ، وتظهر انه

لا يستطيع دخول هذه المدارس الا ابناء الأغنياء . وقد توصل ج . مايس ، و ج . دوغلاس ، وو . بينكس الى نتائج مماثلة (١٧٠ ، ١٧٩) . بيد انه لوحظ في السبعينات انحسار الاهتمام بهذا النوع من الدراسات . وبدأ يظهر بوضوح وصراحة اكبر سعي غالبية الباحثين الى اثبات ضرورة تكيف الناشئة مع ذلك الدور الاجتماعي المبرمج والمرسوم نتيجة لمنشأ الأسرة الطبقي وامكاناتها المادية..

لقد بدىء بتدريس علم الاجتماع التربوي في عديد من الجامعات الانكليزية في الستينات والسبعينات . بيد ان تطور هذا العلم بدأ يتعثر . وكما يعترف العلماء الانكليز ، فهذا لا يرجع الى شح الدراسات السوسيولوجية - التربوية التجريبية فحسب ، بل يرجع باديء ذي بدء ، الى انعدام المباديء النظرية المشتركة الموحدة في تحليل نظام التربية والتعليم في انكلترا .

في فرنسا ظهر علم الاجتماع التربوي في العقدين الأول والثاني من القرن العشرين . وبدأ يتطور على نحو نشيط للغاية بعد الحرب العالمية الثانية . وكانت آراء دوركهايم السوسيولوجية - التربوية اساسا منهاجيا لهذا العلم . وقد طور افكاره س . بوغلي ، و م . هالباواكس وغيرهما . لقد درس علم الاجتماع التربوي قضايا التعليم بصورة رئيسية . وخير نموذج على ذلك كتاب الباحث الفرنسي ب . جاكارد «سوسيولوجيا التربية» (١٩٦٢) ، حيث اعتبر المؤلف هذا العلم فرعا من فروع علم الاجتماع ، وركز اهتمامه فيه على قضايا التعليم المدرسي والمهني . وقد حاول هذا الباحث تحليل اسباب ازمة التعليم في فرنسا واقترح عددا من التدابير المحددة ، المتعلقة بتغيير بنية التعليم ، وانتقاء الطلاب ، ومضمون التعليم وطرائقه ، وكذلك امكانات تشغيل الطلاب بعد تخرجهم من المؤسسات التعليمية . ان جميع هذه الاقتراحات هي محاولة لعلاج مضاعفات المرض الاجتماعي العميق بالوسائل الملطفة المسكنة ، دون الكشف عن اسبابه .

اما الباحث ف . فليتس - زونابند فينظر نظرة اوسع الى مادة علم الاجتماع التربوي . فهو يرى ان مهام علم الاجتماع التربوي تعتبر من ناحية ، دراسة اقتصاد المجتمع وسياسته وتنظيمه الاجتماعي ،وإحصاءات سكانه من حيث علاقاتها

بالتـربية والتعليم ، وتحليل ظروف حياة التلاميذ والطلاب (الدراسة في المدرسـة ، الوسـط العـائلي ، الجماعـات) وعملية تنشئتهم (١٨٣ ، ١٢) .

في اعمال جاكارد وفليتس زونابند لم تحدد بصـورة قطعية دقيقـة مادة علـم الاجتماع التربوي ولا مهامه الرئيسية . ومع ذلك تتردد في اعمالهما وبوضوح فكرة مفادها ان نظام التربية يلعب دورا استراتيجيا في حياة المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقـافية ، ولهـذا تكتسـب الدراسـات الاجتماعية ـ التربـوية اهمية خاصة .

لقد اظهرت الدراسات السوسيولوجية ـ التربوية الملموسة التي اجـريت في فرنسا (مثل دراسات آ . جيرار ، غ . باستيد ، ج . روسيلي ، م . لوبـرو ، م . لوبس ، ج . فافي بوتونييه) ان مستوى نمو الأطفال يتوقف على انتمائهـم الى طبقات وجماعات وفئات اجتماعية معينة ، وانه لا يقبل عموما في المدارس الثانوية التي تفتح الأبواب الى الدراسة الجـامعية ، الا ابنـاء الأسر الغنية . ويرى ف . ايزامبير ـ جوماتي ، و ب . جاكارد و ك . مولوانه ثمة حاجة ملحة الى دمقرطة واسعة لنظام التربية والتعليم في فرنسا .

ان علم الاجتماع التربوي ، مثله مثل غيره من العلوم الاجتماعية ـ التربوية الأخرى يمارس في البلدان الرأسمالية وظائف اجتماعية محـددة بدقـة ، واهـم هذه الوظائف الوظيفة الايديولوجية التي تكمن في رسم ووضع الطرق التربـوية لحـل المشاكل الاجتماعية . ان المجتمع الرأسمالي المعاصر ، الذي تهزه الأزمات السياسية والتناقضات الاجتماعية والاقتصادية ، يفتش بصورة حثيثة عن الطـرق المؤدية الى الاستقرار ، بما في ذلك بالوسائل التربوية . وهذه هي المهمة الايديولوجية الرئيسية لعلم الاجتماع التربوي في الغرب . ان الغالبية الساحقة من علماء الاجتماع التربوي البورجوازيين تنطلق من المبالغة في دور التـربية الاجتماعـي ، مطـورة بذلك آراء ناتورب وديوي المثالية ، ومعتبرة التربية الوسيلة الأهم ، والوحيدة احيانا لتسـوية التناقضات الطبقية ، والحافز الرئيسي للتقدم الاجتماعـي . ولهـذا السبـب يولـون اهمية كبيرة للتنشئة الاجتماعية للنشء ، ولعملية غرس قيم المجتمع البورجوازي في

نفوس الشبيبة واتقانها للأدوار الاجتماعية في مسار المعايير والتوقعات المعمول بها . وهذه المهمة تحتل المركز الأول في الصراع الأيديولوجي ، وذلك لأن رفض الشبيبة لمنظومة القيم البورجوازية في تزايد مستمر ، في حين ان توجيه سلوك الأفراد الاجتماعي يلقى صعوبات كثيرة يوما بعد يوم .

ان الوظيفة الايديولوجية لعلم الاجتماع التربوي ، تطبق بصورة رئيسية عن طريق صياغة نظريات تبرر المجتمع الرأسمالي وتعمل على تقويته وترسيخه ، وهي تتصل اتصالا وثيقا بالوظيفة الأدَويّة instrumental . وتبرز هذه الوظيفة على شكل وضع وسائل مسكنة لعلاج بعض حلقات المجتمع ، دون المساس بالبنية الاجتماعية ككل . ومن اجل تسوية بعض المشاكل الاجتماعية ـ التربوية الحادة تقترح «مجموعة من الوسائل العلمية لتوجيه الناس في الظروف المختلفة ـ ونقصد بها ما يعرف باسم «الهندسة الاجتماعية» (١٥١ ، ١١٣) . ويدخل في نطاق الوظيفة الأدوية لعلم الاجتماع التربوي ، وضع طرق تنشئة الجيل الفتي الاجتماعية ، والبحث عن الوسائل الأكثر فعالية لتهيئة طلاب المدارس للقيام بوظائفهم في انساق المجتمع الفرعية المختلفة .

كما تشتمل الوظيفة الأدوية لعلم الاجتماع التربوي البورجوازي على توجيه نشاط التلاميذ خارج المدرسة عن طريق تنظيم اوقات فراغهم في مكان اقامتهم ، ودراسة جماعات الاقران واهتماماتها واتجاهاتها . أما الخليفة الأيديولوجية لهذا العمل كله فهو السعي الى توجيه طاقات الجيل الناشىء لتحقيق مهمة استقرار المجتمع الرأسمالي .

وتجدر الاشارة الى ان علماء الغرب نتيجة لطبيعة مادة علم الاجتماع التربوي ، ولتنظيم الدراسات الجماهيرية الواسعة الملموسة ، كثيرا ما يكشفون عن الصورة الواقعية للتمييز الاجتماعي في مجال التربية والتعليم . وحتى الدراسات العلمية المحددة ، المنظمة بهدف «الهندسة الاجتماعية» ، تقدم احيانا مادة موضوعية هامة يمكن استخدامها في اغراض النقد الاجتماعي . ويمثل الاتجاه النقدي في علم الاجتماع التربوي المعاصر عدد من كبار العلماء مثل ب . سيكستون و ر .

خيوغهيرست و ف . بروكوفير في الولايات المتحدة ، و ب . جيكسون ود . مارسدن و ج . دوغلاس في انكلترا ؛ و ر . غال و ب . جاكارد ، وب . بورديبه في فرنسا » وآ . برسيل و ف . غوتشالخ في جمهورية المانيا الاتحادية ؛ ول . بورغي وف . ايفالدي وم . ميلينو في ايطاليا . وقد اظهرت نتائج الأبحاث الاجتماعية ـ التربوية للعلماء الذين ورد ذكرهم اعلاه في عدد من بلدان الغرب « اللامساواة في مجال التعليم » والتمييز حسب الدلائل العرقية والجنسية والاجتماعية ـ الاقتصادية . وتعكس اللامساواة هذه تناقضات المجتمع البورجوازي الاجتماعية ـ الاقتصادية والطبقية . وفي الوقت نفسه ، وحتى هذه الدراسات النقدية ، تحمل طابعا ضيقا محدودا في غالب الأحيان : حيث لا يكشف العلماء والباحثون عن الأسباب الأولى الحقيقية للتناقضات الاجتماعية ، ويكتفون بتوصيات خاصة على مستوى الاصلاح التربوي .

٣ ـ تحليل نقدي لنظرية التنشئة الاجتماعية ونظرية الأدوار

تعتبر نظرية التنشئة الاجتماعية ونظرية الأدوار اليوم من النظريات الرئيسية المرشحة لأن تغدو أساسا لعلم الاجتماع التربوي البورجوازي . ونعثر على الأفكار الرئيسية لهاتين النظريتين لدى مؤسسي العلوم الاجتماعية ـ التربوية : ديوي ودوركهايم وناتورب ، كما نجدها في اعمال تارد وهيدينغس . وكان اميل دوركهايم اكثرهم دقة وتفصيلا في القاء الأضواء على الأهداف والاتجاهات الأساسية لنظرية التنشئة الاجتماعية . فالتربية بالنسبة لدوركهايم ، ليست الا «تنشئة اجتماعية منهجية للجيل الناشيء» . وكان يقصد دوركهايم بمصطلح التنشئة الاجتماعية Socialisation عملية ازاحة الجانب البيولوجي البحت من نفسية الطفل واحلال نماذج السلوك الاجتماعية محله .

ان وجهة النظر هذه يعترف بها بصورة عامة ، غالبية المنظرين المعاصرين للتنشئة الاجتماعية . وتعتبر هذه النظرية الطفل في مراحل نموه الأولى بمثابة كائن

بيولوجي صرف ، يخلو من اية خصائص اجتماعية . اما الواقع ، فنمو الطفل ليس انتقالا من اللااجتماعي الى الاجتماعي ، بل هو عدد من الأشكال المتتابعة لصبغ الطفل بالصبغة الاجتماعية ، وهذا ما بينه علماء النفس السوفييت بصورة مقنعة . ونعثر في نظرية دوركهايم على مبادىء وافكار اخرى اقتبستها النظرية البورجوازية الحديثة حول التنشئة الاجتماعية مثل : تأمين التكامل الاجتماعي للمجتمع ، ادخال الفرد الى الوسط الاجتماعي وتكييفه معه ، الاستدخال Interiorisation (*) والرقابة الاجتماعية ، تلاؤم الفرد مع الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها .

وفي الوقت الحالي ، تولى نظرية التنشئة الاجتماعية اهمية خاصة في الولايات المتحدة ، حيث تأسست لجنة مجلس الأبحاث العلمية الاجتماعية الخاصة بالتنشئة الاجتماعية والبنية الاجتماعية . ولهذه اللجنة فروع في فرنسا وجمهورية المانيا الاتحادية . ان هذا الاهتمام الكبير بهذا الموضوع ليس من باب المصادفة . فتفاقم التناقضات الداخلية المميزة للمجتمع الرأسمالي يثير اشكالا مختلفة من الفوضوية الاجتماعية Anomie ، ويولد اغتراب الفرد عن المجتمع ، ويهدد وجود المجتمع ذاته . ويغدو واضحا للعيان بصورة متزايدة عدم تأقلم الشبيبة الاجتماعي ، ورفضها القوي للقيم الاجتماعية السائدة في العالم الرأسمالي . وتأمل الأوساط الحاكمة عن طريق التنشئة الاجتماعية ، المحافظة على الأوضاع الاجتماعية القائمة ، مستخدمة في هذا الغرض التعليم والرقابة الاجتماعية ، والعمل الاجتماعي (Social work) .

ترتكز نظرية التنشئة الاجتماعية على السلوكية الاجتماعية Behaviorisme والتفاعلية Ineteractionisme والفرويدية (١٨٥) . وهذا رغم ان السلوكية الاجتماعية ، المنطلقة من نظرية مفادها ان سلوك الفرد يمكن تفسيره كله بجملة ردود الفعل على العالم المحيط (مؤسسها ج . ميد) ، تستبقد ، والحق يقال ، من حيث الجوهر ، دور الوعي ، ولم تعد تتمتع بشعبية كبيرة في الوقت الحاضر . اما النظرية الاكثر رواجا الان ، فهي نظرية التفاعلية ـ وهي نظرية التعليم الاجتماعي الفردي

---

* الاستدخال : تشرب الفرد لسلوك ومعايير وقيم الجماعة والمجتمع . ـ المعرب ـ

في اثناء التفاعل الاجتماعي .

ويكمن في اساس التفاعل الاجتماعي نشاط الناس الفردي ، المفهوم على نحو مثالي ، نظرا لعدم ربطه بظروف الحياة المادية . وثمة منطلق نظري آخر لنظرية التنشئة الاجتماعية وهي المقولة الفرويدية المسماة بالتوحُّد او التقمص Identification . وتؤكد هذه المقولة ان المراهقين والناشئة يسعون بصورة غير شعورية إلى اثبات شخصيتهم عن طريق الاعتراف بشخص آخر بمثابة نموذج يحتذى ثم توحيد انفسهم معه . وهكذا ، وعن طريق التقمص والتوحد ، يكون الفرد آراءه وأفكاره ، ومشاعره وسلوكه ، مقلداً الشخص الآخر الذي اتخذه نموذجاً ومثلاً له .

إن نظرية التنشئة الاجتماعية ، التي تطورت تطوراً كبيراً في الخمسينات والستينات ، لا تشكل حتى الآن نسقاً منتظماً وكاملاً . والعكس هو الصحيح ، ففيها تيارات مختلفة ، كما أن المفاهيم الاساسية لهذه النظرية لا تفسر على نحو متماثل بما فيه الكفاية . ولاثبات ذلك ، نورد فيما يلي تعريفات لمفهوم التنشئة الاجتماعية . العالمان الامريكيان و . بريم وس . اويلر يقولان : التنشئة هي «عملية يكتسب الافراد خلالها المعارف والقدرات والميول التي تقدم لهم فرصة المشاركة بصفة أعضاء أكثر أو أقل نشاطاً في الجماعة» (١٧٣ ، ٣) . ويقول مؤلفة كتاب «الفرد في المجتمع» ، ان التنشئة الاجتماعية هي «قبول الفرد للقناعات والقيم وللقواعد الخاصة بوضع أعلى أو أدنى ، والتي تميز الجماعة التي يتطلع الفرد إلى عضويتها» (١٩+ ، ٣٣٨) . «التنشئة الاجتماعية هي عملية يتعلم فيها الفرد اداء ادوار اجتماعية مختلفة» ـ هذا ما نقرأه في دليل قضايا دراسة نظرية التنشئة الاجتماعية ، وهو الدليل الذي يهدف إلى «عكس الحالة المعاصرة لنظرية التنشئة الاجتماعية في الولايات المتحدة الامريكية» (١٨٥ ، ٢) . بيد أننا نجد في هذا الدليل نفسه ، الذي اعدته جماعة من المؤلفين ، تعريفاً آخر للتنشئة الاجتماعية ، يقول : «إن مهمة التنشئة الاجتماعية تكمن في تعليم الافراد المشاركة بفعالية ونشاط في التفاعل الاجتماعي» (١٨٥ ، ٢) . وهكذا ففي مرجع واحد نجد تعريفاً دورياً (من حيث الدور الاجتماعي) تارة وتعريفاً تفاعلياً Interactionist تارة أخرى للتنشئة الاجتماعية .

ولكن مهما اختلفت التعريفات المقترحة للتنشئة الاجتماعية ، يسعى علماء البلدان الرأسمالية البورجوازيون الى اخفاء هدفها الحقيقي ، وهو السعي الى استقرار العلاقات الاجتماعية عن طريق تكييف الشبيبة مع الظروف الاجتماعية القائمة . واذا ما تطرقنا الى هذا الموضوع ، فهم يعملون ، وفق اضافاتهم الديماغوجية ، لا الى استقرار المجتمع فحسب ، بل وتطويره أيضاً . وقد جاء على سبيل المثال في كتاب بريم واويلر الذي ورد ذكره آنفاً : ان موضوع التنشئة الاجتماعية الرئيسي «يكمن في الطريقة التي يتمكن بها المجتمع من أن يعيش ويتابع تطوره» . ويتضح أن الحديث عن متابعة المجتمع لتطوره هو مجرد اسلوب ديماغوجي ، عندما يبين المؤلفان الاتجاهات الرئيسية للعمل في مجال التنشئة الاجتماعية . يقول بريم واويلر ، علينا أن نعرف «كيف تتعلم اليد العاملة الضرورية ، وكيف تحث وتدفع الى العمل ، وكيف توفر الشروط اللازمة لبقائها ، وكيف تقوم بدورها ، طيلة دورتها الحياتية ، منفذة ادوارها الخاصة ، وكيف نلائم الطبيعة الانسانية مع المجتمع ، وكيف نطور التكيف والارتياح الشخصي» (١٧٣ ، ٥) . وليس من الصعب على المرء أن يلاحظ ان الحديث يدور حول التكيف مع الوسط الاجتماعي القائم . فالطفل المتكيف معه يعتبر مندمجاً ومتطبعاً من الناحية الاجتماعية ، وغير المتكيف معه يعتبر غير مندمج اجتماعياً . وليس من باب المصادفة أن يشير علماء الاجتماع الغربيون التقدميون احيانا ، الى أن عملية التنشئة الاجتماعية تشبه نوعاً من القولبة للطبيعة البشرية والدافعية المقننة للاتجاه المهني ولمجموعة الادوار الاجتماعية .

وتشمل نظرية التنشئة الاجتماعية القضايا التالية : عملية التعليم الاجتماعي ، واتقان الادوار ، دراسة عوامل التنشئة الاجتماعية ، وبادىء ذي بدء عوامل الوسط - خصائص التنشئة الاجتماعية في المدينة القرية ، في مختلف أنماط الأسرة ، في المدرسة وفي جماعة الأقران ؛ التنشئة الاجتماعية بوسائط الاتصال الجماعي ؛ عملية تشرب منظومة قيم المجتمع ، وكذلك عملية التوحد وتحقيق الذات حسب الانماط والنماذج ، تدرس أشكال الرقابة الاجتماعية ، ومراحل النضج الاجتماعي ، وتأقلم الناشئة مع الوسط الجديد ومعايير الرشد الاجتماعي .

وتجدر الاشارة الى أن الباحثين البورجوازيين ينظرون الى عوامل التنشئة الاجتماعية وكأنها متشابهة ومتماثلة : فالأسباب الموجبة ، التي تحدد تطور هذه العوامل لا تدرس ولا تدخل في نطاق البحث . اما نقطة الضعف الأخرى لنظرية التنشئة الاجتماعية البورجوازية فتكمن في الموقف السوسيولوجي المبسط المبتذل من شخصية الطفل : ففي دراستهم لتأثير العوامل الاجتماعية المختلفة على تكون الشخصية (الأسرة ، وسائل الاعلام الجماهيري وغيرها) يتجاهل الباحثون الخصائص المميزة لشخصية الطفل ونشاطه وموقفه الانتقائي الفعال ، ولا ينظرون اليه من حيث هو كائن فاعل ، بل كـ «نتاج سلبي للتأثيرات الخارجية» .

من بين المفاهيم الاساسية لنظرية التنشئة الاجتماعية مفهوم **«الرقابة الاجتماعية»** الذي يقضي بالتحذير من أي سلوك «شاذ» وقمع الأفراد المتخلين عن منظومة القيم اللازمة لقيام المجتمع الرأسمالي بوظائفه . وأي نشاط يقوم به الفرد ضد النظام الاجتماعي القائم يعتبر بمثابة شذوذ اجتماعي ، وظاهرة منحرفة تعني عدم التكيف الاجتماعي وتتطلب عقوبات معينة .

بيد أن الرقابة لا تقوم على شكل ضغط خارجي فحسب . فالاهم من ذلك تربية الشبيبة الناشئة على نحو تصبح معه متطلبات المجتمع مقبولة ومتشربة . وعندها تبرز أيضاً الرقابة الداخلية على التصرفات والافعال من جانب الفرد ذاته . ان القبول الطوعي بالالتزامات والواجبات أرفع قيمة بكثير من الامتثالية البسيطة Confrmisme ، الناجمة عن طريق الضغط الخارجي . وهكذا فالرقابة الاجتماعية وثيقة الارتباط بتوجيه عمليتي التشرب والتفاعل ، وفي هذه الحالة تكون نتائج الرقابة الاجتماعية أكثر فعالية بكثير ، وليس من قبيل المصادفة ان يبذل المنظرون البورجوازيون المعاصرون جهوداً كبيرة في البحث عن الوسائل التي تستطيع بواسطتها «المنظومة الخارجية ممارسة الرقابة على السلوك الفردي» ، بحيث لا يلحظها الفرد ، لان «الارشادات أو المحظورات الاجتماعية تغدو حوافز لسلوكه ، مستقلة بدرجة تزيد أو تنقص» (١٨٥ ، ٤) .

ان توجيه سلوك الافراد الاجتماعي ونقل منظومة القيم البورجوازية اليهم يلقيان عقبات وعراقيل متزايدة . ففي أوساط شبيبة الولايات المتحدة مثلا تلاحظ ظاهرة الاغتراب ، ورفض النظرة القديمة للقيم ولنظام الامتيازات القديم في حل المهام والمسائل القومية (١٥٦ ، ١٧) .

ان اكثر الجوانب اكتمالاً في نظرية التنشئة الاجتماعية المعاصرة هو الجانب المرتبط بالأدوار الاجتماعية . ويبرز هذا الجانب احياناً على شكل نظرية خاصة للادوار الاجتماعية . لقد تطورت فكرة «الدور» لدى دوركهايم (تقسيم العمل وتناسب الفرد مع الدور الاجتماعي الذي يمارسه) ، وسامنر (دراسة القواعد والعادات) ، وجيمس وكولي (نظرية «الأنا») ، وفي أعمال بياجيه المختلفة (مسألة قواعد السلوك) . وفي الثلاثينات عالج نظرية الادوار كل من ج . ميد ، ود . مورينو ، و ر . لينتون ، و ت . بارسونس وغيرهم .

ومع هذا كله ، ليست هناك حتى الان نظرية كاملة منجزة للادوار ، وكل ما هنالك «فرضيات ونظريات عن جوانب جزئية من هذا الموضوع» ، كما يؤكد بيل وتوماس (١٧١) . ويعبر عن رأي مماثل علماء آخرون ، يرون أن مفهوم الدور لا يزال حتى الان ضبابياً ، غير واضح ، وغير محدد بدقة . ومع ذلك ، فكثيراً ما تحدد عملية التنشئة الاجتماعية ككل عن طريق الدور بالذات .

الدور ـ هو عدد من التصرفات والأفعال المطابقة لوضع الفرد وموقعه الاجتماعي ، وهو الجانب الدينامي من وضع اجتماعي Status معين (١٤٧ ، ٤ ، ٥٢٠) ـ هذا هو التعريف الأكثر انتشاراً لمفهوم الدور . وارشادات وتوجيهات الدور ليست عارضة ، بل تتوقف على متطلبات المجتمع المعينة . في أثناء التفاعل الاجتماعي لا يتعلم الفرد الادوار الاجتماعية فحسب ، بل ويتشرب توجيهات معينة ، تغدو دوافع داخلية له ، وتدخل بنية شخصيته ، ثم تكون جوهره الداخلي .

ان اعداد الادوار الاجتماعية كثيرة بما فيه الكفاية ، وهي مشروطة بعدد الأنواع المحددة للعلاقات والنشاطات الاجتماعية . وطبيعي أن عدد أدوار الفرد أقل من ذلك . ورغم تزايد أدوار الفرد مع نموه ، الا انها تقترب بسرعة نسبيا الى درجة معينة من الاشباع ، يصبح بعدها استيعاب الفرد لأدوار جديدة بطيئاً او يتوقف نهائياً . وهذه العملية توافق مرحلة الشباب ، اما فترة الاشباع في استيعاب الادوار الاجتماعية فتطابق مرحلة دخول الناشئة في مرحلة النضج الاجتماعي . ان نسبة عدد أدوار الفرد (في مرحلة الاشباع) الى الادوار الاجتماعية الممكنة موضوعياً تحدد درجة تنشئة الفرد الاجتماعية .

ان نظرية الادوار تغري المرء للنظرة الاولى بمحاولة البحث في آليات البواعث الاجتماعية لسلوك الفرد ، سواء على مستوى المجتمع ككل ، عندما يقتبس ويتقبل الفرد ، اضافة الى الأدوار الموجودة أولاً ، اشكال السلوك المطابقة والثقافة والقيم الاجتماعية ، او على مستوى الجماعة المرجعية refernce Group .

لقد كانت نظرية الادوار نظرية تقدمية من الناحية التاريخية بالنسبة لعلم الاجتماع ، ولا سيما علم النفس البورجوازي . نظراً لأنها وقفت ضد نظريات الشخصية المثالية ـ الذاتية ، واعتبرت الشخصية نتاجاً اجتماعياً . في نظرية الادوار تتخذ محاولة لتحديد آليات تكون الشخصية على أساس التفاعل بين الناس . رغم انه من السهل للمرء أن يلاحظ ، والحق يقال ، الحلقة المفرغة التي يقع فيها أصحاب نظرية الادوار : فهم يحددون الأدوار بالمواقع الاجتماعية ، ومن ناحية أخرى يحددون هذه المواقع ذاتها عن طريق منظومة الأدوار .

ويستحق الاهتمام تقويم الباحثين الغربيين (مثل ر . دارندوف و ت . بارسونس) لنظرية الأدوار ، من حيث هي انعكاس لتأثير قوة غريبة على الانسان . وهذه القوة الغريبة هي المجتمع الذي يرغم الفرد على أداء هذه الأدوار أو تلك التي لا تناسبه ، ويقوده بالتالي الى الاغتراب . يقول دارندورف ان عملية تقبل الادوار

«هي عملية فقدان دائم للشخصية Depersondlisation ، تغدو فيه الفردية Individuality المطلقة للفرد وحريته تحت رقابة العمومية الكلية ، ويغدو الانسان عن طريق تقبل الأدوار تحت سلطة قوانين المجتمع» . ويغدو الفرد «انساناً مغترباً» ـ حيث يرغمه المجتمع على تقبل تلك الاشكال التي لم تخلق له بالأصل . لهذا يعتبر خشبة المسرح الاجتماعي منصة اعدام للشخصية (١٧٨ ، ١١ ، ٣٣ ، ٤٥) . لقد لاحظ دارندورف هنا بعين بصيرة التناقض بين المجتمع الرأسمالي والشخصية ، اما نقد نظرية الأدوار فيغدو أداة وسلاحا للنقد الاجتماعي .

ان التحليل الماركسي يكشف عن البطلان الكامل لنظرية الأدوار البورجوازية . فمؤلفوها لا يفسرون أبدا مم تنشأ توقعات المجتمع من طابع هذا الدور او ذاك ، وما هو أصلها ، وما هي شروطها . وكما هو الأمر في حالات عديدة ، فان الوعي (وعي الفرد هنا) يتحدد عن طريق الوعي ذاته (هنا عن طريق الوعي الاجتماعي) . واساس التوقعات ليست حياة المجتمع المادية بل توقعات ذاتية لجماعات من الناس .

وهنا نقترب من مسألة ذات أهمية ايديولوجية كبيرة : توقعات أية جماعات تعتبر ملزمة للفرد ؟ ان هذه المسألة ذات أهمية خاصة بالنسبة للمجتمع الطبقي المتصارع ، حيث تختلف اختلافا جوهريا توقعات الرأسماليين عن توقعات القوى التقدمية والاحزاب العمالية بخصوص أدوار العمال وسلوكهم . هنا تبرز جلية للعيان محاولة اخفاء التناقضات الطبقية ، ومحاولة فرض اتجاه من السلوك على العامل ، يوافق توقعات الرأسمالي منه ، واعتباره الاتجاه الممكن والصحيح الوحيد .

ولا تدع نظرية الأدوار البورجوازية اي مجال للروح الاستقلالية ، والفعالية الاجتماعية والابداع للشخصية ، وتبرز الشخصية كمادة سلبية خاضعة لتأثيرات المجتمع الاجتماعية ، وهذه الشخصية تكون جيدة ونافعة عندما تنفذ مجموعة توقعات المحيطين . وأية محاولات لخلق قيم إجتماعية جديدة ، وأساليب فعل

جديدة تطور المجتمع ، في المنظومة المؤلفة من مجموعات الأدوار ، تعتبر بمثابة فوضى ANOMIE اجتماعية . فالدور معين بصورة كاملة وشاملة من جانب التوقعات والقواعد ، لذا فأي انحراف عنه يجب ازالته والقضاء عليه . وواضح ان مثل هذه النظرية لا يمكن أن تشكل سوى عقبة على طريق التقدم الاجتماعي .

ان نظرية الأدوار في نهاية الامر مثلها مثل نظرية التنشئة الاجتماعية بكاملها في المجتمع الرأسمالي ، تعمل من أجل المحافظة على الأنظمة القائمة . وفي الوقت الحاضر ، عندما أصبحت وتائر التطور الاجتماعي - الاقتصادي سريعة الى حد كبير ، لا تستطيع نظرية الادوار ، التي لا تشير الى اية مصادر مادية للتطور وتبديل التوقعات ، لا تستطيع بالطبع ان تتنبأ بهذه التبدلات . هذا في حين أن الثورة العلمية - التقنية تملي تبدلات محددة وحتمية في الشروط المطلوبة من العامل والمهندس والعالم ، مبدلة بصورة جوهرية التوقعات المطلوبة من سلوكهم .

وتشمل قواعد المجتمع وتوقعاته نتائج التطور العام للثقافة والاخلاق الانسانية العامة من ناحية ، والخصائص الطبقية من ناحية أخرى . ومن الأهمية بمكان وضع خط فاصل بين هذه وتلك . وواضح أن هذا بالذات ما لا يريده الباحثون البورجوازيون . فنظرية الأدوار مدعوة لحصر جميع اشكال الصراعات الاجتماعية بصراع الادوار داخل الشخصية . والبنية الاجتماعية للمجتمع ذاتها تتحول وفق هذه النظرية الى مجموعة من الاوضاع الاجتماعية والأدوار .

وهكذا فان نظرية الادوار البورجوازية تضم عددا من الجوانب المثالية والميتافيزيقية التي تحدد جوهرها ، وتؤدي وظيفة ايديولوجية محددة تماماً . اما ما يتعلق بالجوانب التربوية من هذه النظرية فهي أيضاً ليست مثمرة الى حد كاف . وذلك لأن المنظرين البورجوازيين يقدمون منظومة متفرعة الى حد كبير من الأوضاع والادوار لدرجة يصعب معها في نهاية الأمر فصل أحدها عن الآخر . ان قسما كبيرا من توقعات الأدوار لا يعتبر عموما واضحا منطلقا من نوع معين من النشاط او من وضع اجتماعي معين . أما محاولة تقديم ارشادات لكل موقف متميز فتعتبر محاولة

فاشلة من الناحية المنهجية . لان سلوك الفرد الواقعي يجب ان يقوم لا وفق وصفات ، بل على اساس الصفات الشخصية الرئيسية التي ربي عليها الانسان (النزعة الانسانية ، المسؤولية المدنية ، تغلب المصلح الاجتماعية على المصالح الشخصية ، الحاجات الروحية الواسعة) . واذا كانت هذه الصفات متكونة لدى الفرد ، فانه قادر دائما على ان يجد اتجاه السلوك الصحيح ، حتى في اصعب الاوضاع واكثرها غرابة . ان من المستحيل تعليم الفرد ان يتصرف على نحو معين في كل حالة وفي كل مناسبة ، ومن الواجب تربيته على نحو يستطيع معه ان يجد بنفسه الطريق الصحيح .

وهكذا ، فقد ظهرت العلم الاجتماعية التربوية سواء في اوروبا او في الولايات المتحدة استجابة لحاجة موضوعية لتطوير عملية التعليم والتربية في عصر الامبريالية والثورات الاشتراكية ، حيث زاد التقدم العلمي ـ التقني من صعوبة استدراج الجماهير الايديولوجي لصالح البورجوازية ، بينما ارغم تفاقم الصراع الطبقي على الالتفات إلى تأثير الوسط الضيق المحيط على الشبيبة الناشئة .

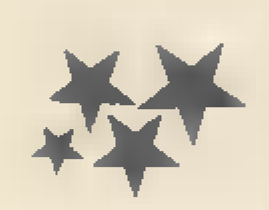
لقد كانت الافكار والآراء المثالية الذرائعية التي قال بها نا تورب وديوي ودوركهايم ، والتي ارتكزت إلى وضعية كونت وسبنسر ، اساسا منهجيا للنظريات التي تناولناها بالبحث في الصفحات السابقة . وفي الوقت نفسه ، ينطلق عادة علماء الاجتماع التربوي البورجوازيون المعاصرون من مبدأ مفاده ان التربية تكون الانسان في ظروف المجتمع المعني وتبعاً لحاجاته . ويمكن توضيح هذا المبدأ بصورة ملموسة على النحو التالي : لا يمكن لأهداف التربية ان تفهم فهماً صحيحاً الا من خلال صلتها وارتباطها بالبنيان الاجتماعي والدينامية الاجتماعية ؛ تتبدل الوسائل التربوية مع تبدل الاهداف وتعتبر جزءاً لا يتجزأ من تدابير تأثير المجتمع على سلوك الناس ؛ ان احدث الوسائل التربوية قد تكون عاجزة اذا كانت منفصلة عن الاشكال الأخرى للتأثير الاجتماعي .

يمكن للمرء أن يلمس في هذه الأفكار التي عبر عنها صراحة او اعترف بها ضمنا علماء الاجتماع التربوي البورجوازيون ، تأثير المنهج الماركسي وكذلك تأثير

النظرية التربوية السوفييتية ، رغم انه لا مجال لأي حديث عن تمسكهم الثابت بالافكار الماركسية .

اما فيما يتعلق بالاستنتاجات والمقترحات فلا يخرج حتى أكثر الباحثين البورجوازيين انتقاداً عن اطار الاصلاح التربوي . ونظراً لعدم قدرتهم (أو عدم رغبتهم) على أن يبرزوا من بين العوامل الاجتماعية العديدة ، المحددة لتكون الجيل الفتي ، العوامل الرئيسية المرتبطة بطابع الملكية والعلاقات الاجتماعية ، فهم يقترحون تحسين عوامل الوسط الاجتماعية العديدة ، التي تعتبر نتيجة طبيعية للبنية الاجتماعية ـ الاقتصادية والعلاقات الطبقية في المجتمع .

ومما يميز علماء الاجتماع التربوي البورجوازيون الموقف الذرائعي السوسيولوجي المفرط من أهداف ومهام التربية والتعليم . وهذا الموقف يؤدي الى عدم أخذ حاجات شخصية الطفل بعين الاعتبار . ان الباحثين البورجوازيين ينطلقون فقط من حاجات المجتمع المعاصر ، مستبدلين خلال ذلك نمو الاطفال الشامل بتهيئتهم تهيئة نفعية ضيقة لتنفيذ الوظائف الاجتماعية اللازمة . وهدفهم الرئيسي من هذا هو تكييف الناشئة مع الظروف الاجتماعية القائمة ، والعمل على تأقلمها بسهولة في مجتمع الكبار . اما استقلالية التفكير والتطلع الى التطور والكمال فلا يعترف بها ولا يقران الا في الاطار الذي يؤمن زيادة أرباح النظام البورجوازي ويعززه .



القسم الثاني

دراسات في علم الاجتماع التربوي

الفصل الأول

الدراسات الاجتماعية ـ التربوية في البلدان الاشتراكية

إن الوضع الاجتماعي المعاصر في البلدان الاشتراكية يزيد من الاهمية الاجتماعية للدراسات السوسيولوجية ـ التربوية . ويمكننا تقسيم الابحاث المشتركة لعلماء التربية والاجتماع في هذه البلدان إلى عدد من الاتجاهات والاقسام الرئيسية : دراسة تأثير الوسط المحيط على تكون شخصية الطفل ، الدراسات الاجتماعية التربوية لمسائل الاسرة والمدرسة والناشئة .

من أهم اتجاهات الدراسات الاجتماعية ـ التربوية في البلدان الاشتراكية دراسة تأثير الوسط المحيط والتربية الهادفة على تكون الشخصية الاجتماعي . في بولونيا درس الباحث يا. كونوبنيتسكي بطريقتي الملاحظة والمقابلة ١٥٠ حالة اعادة التربية وتوصل إلى نتيجة مفادها ، ان تبدل السلوك نحو الافضل في ٨٨ حالة قد حدث نتيجة لتغير الوسط ، وفي ٤٥ حالة نتيجة وسائل التربية الخاصة (١٨٧) . أما الباحث البولوني ي. بيتر فقد لخص وأجمل نتائج أبحاثه التي استمرت عدة سنوات في كتاب «دراسة الوسط المُرَبّي»(١٩٨). لقد قام هذا الباحث بمحاولة لدراسة الوسط دراسة كمية . ومن أجل هذا الغرض قسم الوسط إلى ١٠٠ عنصر مختلف . وقد أعطى الملاحظون درجات من أصل خمسة لكل عنصر من هذه العناصر ، من وجهة نظر طابع تأثيره التربوي على نمو الطفل . وبعد اجمال

الدرجات وتحليلها ، امكن الحصول على دليل ايجابي أو سلبي للتأثير التربوي للوسط ككل . وعلى الرغم من جاذبية التحليل الكمي لظاهرات الوسط وعوامله فقد كانت طريقة بيتر صعبة وطويلة جداً .

وقد كرس ك. بشيسلافسكي كتابه «المدينة والتربية» (١٩٦٨) وم. كلوسكوفسكي كتابه «الثقافة الجماهيرية» (١٩٦٦) لدراسة ظروف التكون الاجتماعي للناشئة في ظروف وسط المدينة الضيق ، وتأقلم أطفال الريف المهاجرين حديثاً إلى المدينة مع هذه الظروف (١٩٩ ؛ ١٨٨) . يعالج هذا الباحثان الجوانب المختلفة للتحضير والتمدين Urbanisation : الاقتصادية والثقافية والنفسية - الاجتماعية - تبدل نمط الحياة والوعي الاجتماعي بتأثير الحياة في المدينة . وتطرح على نحو حاد للغاية مسألة تهيئة تلاميذ الريف المهاجرين لظروف الحياة في المدينة .

إن قسماً كبيراً من الدراسات الاجتماعية - التربوية في البلدان الاشتراكية مكرس لمسائل الأسرة . ففي بولونيا ، صدر ، استناداً إلى دراسات وأبحاث واسعة ، كتابان هما «حول الاسرة . الاسرة كجماعة تربوية» (وارسو ١٩٦٩) للباحث ز. زابوروفسكي و «الناشئة والكبار» للباحثة و. سكوريسكا - سوبانسكا (٢٠٢) . ويشير الباحثان البولونيان إلى أن عملية التكون الاجتماعي في الاسرة لا تعكس خصائص الاسرة وتقاليدها وبنيتها وقوامها فحسب ، بل وتعكس أيضاً الخصائص الاقتصادية والسياسية والثقافية في المجتمع ككل . وقد حاولت الباحثة البولونية و. سكوريسكا - سوبانسكا تحديد كيفية نشوء وتكون العلاقات بين الوالدين والاطفال في الاسرة . وهي ترى أن العمل التربوي السيء التنظيم في الاسرة هو سبب مواقف النزاع والشجار فيها ، رافضة بذلك تأكيد الباحثين البورجوازيين حول حتمية الصراع بين الآباء والابناء في مسار تأقلم الشبيبة مع الحياة في المجتمع . أما المناخ التربوي فهي تفهمه على نحو واسع ، فهو يشمل الظروف المادية ومهنة الابوين ، والعلاقات بين الوالدين وأعضاء الأسرة ، وآراء الكبار حول أساليب التربية . وقد أبرزت سكوريسكا سوبانسكا أربعة نماذج رئيسية للمناخ العائلي : النموذج الديمقراطي والمتسلط المحب للخير ، والمتسلط القاسي ، والليبرالي . وكما أظهرت الابحاث والدراسات ، فالعلاقات السيئة في الاسرة تنشأ في ظل العلاقات التسلطية القاسية والليبرالية (٢٠٢) .

ويولي الباحثون الهنغاريون دراسة الاسرة اهتماماً كبيراً . وقد هدف الباحثون ف. غاجو و د. فارهيدي و ف. فيرغي ، وف. باتاكي وب. شانتا في دراساتهم إلى الكشف عن ارتباط التحصيل الدراسي والفصل من المدرسة واختيار المهنة بطابع أسر التلاميذ .

وأثبتت دراسات ب. شانتا في بودابست بالوثائق والارقام تأثير ثقافة الوالدين على التحصيل الدراسي لابنائهم التلاميذ (ومن بينهم تلاميذ المدارس الداخلية أيضاً) . فحالات التفوق الدراسي نجدها في الوسط العائلي المؤهل جامعياً أكثر بثلاث مرات منها في بقية الاسر . وفي الاسر التي يحوز فيها الأب وحده على التعليم العالي نجد النسب التالية لدى أطفالهم : ٥٧٪ من الاطفال يتميزون بتحصيل دراسي جيد ، ٣٧,٨٪ منهم يتميزون بتحصيل دراسي متوسط ، و ٥,١٪ منهم فقط مقصرون دراسياً . أما في الحالات التي اقتصر تعليم الأبناء على التعليم الابتدائي فقد تغيرت المؤشرات السابقة على النحو التالي : ١٩,٧٪ من الاطفال من ذوي التحصيل الدراسي الجيد ، و ٣٦,٧٪ من المتوسطين دراسياً ، و ٤٣,٦٪ منهم مقصرون دراسياً (٢٠١) .

وتدل دراسات الباحثين ف. غاجو و د. فارهيدي حول العلاقة بين الفصل من المدارس والمنشأ الاجتماعي للتلاميذ على اتجاهات مشابهة (١٨٤ ، ١٢) .

كما أثبتت الدراسات الاجتماعية التربوية للتوجيه المهني واختيار المهنة لدى التلاميذ والطلاب في هنغاريا ارتباط هاتين المسألتين بخصائص الاسرة . ففي نطاق عوامل الوسط المحيط السوسيولوجية المحددة لدوافع الدراسة والتطلع إلى اختيار مهنة معينة ، تدخل الدوافع النفسية ـ الاجتماعية التالية : توقعات الوالدين ، العادات التقليدية والقواعد المرعية والمثل العليا ، والتقديرات الاجتماعية ، والتوجيه والحاجات . وهذا المناخ النفسي ـ الاجتماعي غير المباشر يخلق لكل فئة اجتماعية لوحة خاصة بها ويشترط اتجاهات القيم عند الناشئة . والعامل الحاسم خلال ذلك هو ثقافة الوالدين ومستواهما التعليمي . وقد أظهرت نتائج الدراسات أن الاختلاف في مداخيل الاسرة لا يؤثر بصورة جوهرية على نجاح الاطفال في المدرسة

وتحصيلهم الدراسي . بيد أن الجوانب السلبية تتكاثر وتتواتر في الفئات ذات المداخيل المتدنية والمستوى الثقافي والتعليمي المنخفض .

إن الباحثين الهنغاريين ب. شانتا وش. كوملوشي ، و ر. باكوني وم. كيرني و ت. ديمين وس. آندوركا وف. غاجو وت. كوزمي قد انطلقوا في دراستهم لقضية التربية وتنشئة الأطفال الاجتماعية في الأسرة من أن الطفل يندمج في ثقافة المجتمع عن طريق الثقافة الضيقة لوسطه ، وبادىء ذي بدء لاسرته ، التي تشترط إلى حد كبير التكون الاجتماعي للطفل ، وأهداف وطرق تربيته . لذا من الضروري دراسة وسط الاسرة الثقافي بتفصيل وتوسع أكبر مما هو متبع في الدراسة الاحصائية والتربوية . وتعتبر دراسة ت. كوزمي مثالاً على هذا النوع من الدراسات المفصلة في هنغاريا للاسرة الريفية . فقد قام بتصنيف وتنميط Typisation أسر التلاميذ الريفيين حسب الوضع الاجتماعي للوالدين ، وحسب مستواهما التعليمي ومهنتهما وانتمائهما إلى المؤسسات والهيئات الاجتماعية . وقد نتج عن التمازج المختلف لهذه العوامل سبع فئات نمطية ، تؤثر على نحو مختلف على التنشئة الاجتماعية للاطفال وتربيتهم .

ومن الدراسات الهامة نشير إلى دراسة ش. كوملوشي حول تأثير مناخ الاسرة على اتجاه التلاميذ ممن تتراوح أعمارهم بين ١٠ ـ ١٤ سنة نحو الدراسة والعمل .

لقد عالج هذا الباحث تأثير العوامل التالية : الموقف السياسي للوالدين ، موقفهما من العمل ، العلاقة بين الاب والام ، وبين الوالدين وممثلي الجيل الاكبر ، وبين الاخوة والاخوات ، كما درس أيضاً طرق التربية في الاسرة (١٣٦) .

وتنتشر انتشاراً واسعاً في البلدان الاوروبية الاشتراكية الدراسات الاجتماعية ـ التربوية الملموسة لقضايا الناشئة . وهي تعالج مسائل عديدة ومتنوعة مثل الوعي السياسي ـ الاجتماعي ، المثل العليا والقيم ، تكامل الناشئة الاجتماعي ، استعداد الشبيبة للعمل ومتابعة الدراسة ، الثقافة وأوقات الفراغ ، تأثير العوامل الاجتماعية المختلفة على الشبيبة والخ . وتكرس مجموعة كبيرة من الابحاث لقضايا التربية الفكرية ـ السياسية للناشئة . وتولى هذه المسألة اهتماماً كبيراً في المانيا الديموقراطية ، حيث يعالج الباحثون المواقف الايديولوجية ـ السياسية للتلاميذ والطلاب (دراسات ف. فردريخ وغيره) ، وقضايا تكون الوعي الايديولوجي ـ السياسي عند

الناشئة وسلوكها الاشتراكي (خبراء المعهد المركزي لدراسات الشبيبة باشراف ف. فردريخ) . ويجري هذا المعهد دراسات تجريبية ونظرية واسعة على الشبيبة ممن تتراوح اعمارهم بين ١٦ ـ ٢٥ سنة (تلاميذ الصفوف الاخيرة ، عمال متمرنون في المصانع ، عمال شباب ، طلاب) . وتجري هنا الابحاث بصورة تمييزية ، مع مراعاة الانتماء الطبقي ، والعمر والجنس ، والتعليم والمهنة لدى الناشئة . وخلال الفترة الواقعة بين ١٩٦٦ ـ ١٩٧٥ درس الباحثون العاملون في هذا المعهد مسائل تطور وعي الشبيبة السياسي ـ الاجتماعي وأوقات الفراغ والنمو الروحي للتلاميذ ممن هم في الـ ١٦ سنة من العمر . وقد أجريت الدراسة الأخيرة بطريقة الفواصل الزمنية خلال الفترة الواقعة بين ١٩٦٨ ـ ١٩٧٥ ، وسمحت بتتبع الارتباط المتبادل بين اكتساب المعارف وبين ادراك القيم ، وبرؤية وملاحظة التغيرات النمطية في سلوك الشبيبة أثناء الانتقال من المدرسة إلى العمل الانتاجي ، كما سمحت بتحديد طابع تأثير العوامل الاجتماعية المختلفة على تطور العالم الروحي للشبيبة . وقد نشرت نتائج هذه الدراسات في كتب مدير المعهد ف . فردريخ : «الشبيبة اليوم» (١٩٦٦) ، «طرائق الدراسات السيولوجية الماركسية ـ اللينينية» (٩٧١) ج «دراسة قضايا الناشئة في جمهورية المانيا الديمقراطية» (١٩٧٥) ، «كذلك في مجلة «دراسة الناشئة» ، التي تنشر بصورة دورية مقالات مكرسة لنتائج الدراسات الاجتماعية ـ التربوية .

وفي أواخر الستينات أجريت في هنغاريا أربع دراسات للمثل العليا عند الناشئة . وقد نشرت نتائجها في التقرير المرفوع إلى المؤتمر السوسيولوجي الدولي السابع تحت عنوان «الناشئة ومثلها العليا في المجتمع» . وقد حلل هذا التقرير دور الاسرة ، ونوع العمل الاساسي ، والجماعة في صياغة القيم الحياتية والمثل العليا عند الناشئة .

ويعالج المركز البلغاري للدراسات السوسيولوجية للشبيبة ، الذي أسس عام ١٩٦٨ دور الشبيبة الاجتماعي وفعاليتها ووعي الشباب والفتيات الحياتي . كما أجريت في المركز المذكور دراسات عديدة مكرسة لنشاط الشبيبة السياسي ـ الاجتماعي (١٩٦٩ ، ١٩٧٠) وتأثير التضليل الايديولوجي على التلاميذ (١٩٧٤ باشراف م. سيموف) . وأظهر الباحث بوضوح ، في دراسته الاجتماعية ـ التربوية

لادراك القيم عند شبيبة المدينة وشبيبة الريف ، التأثير التصحيحي التعديلي للتعليم على ادراك الشبيبة للقيم . فمع ارتفاع مستوى التعليم ينخفض دور القيم المادية ، وتزداد أهمية المعارف والصداقة ازدياداً كبيراً . وأشار م. سيموف إلى وجود فرق بسيط في ادراك القيم بين شبيبة المدينة وشبيبة الريف . ففي المدينة تقدر الاسرة تقديراً أرفع وتنخفض أهمية الرفاه المادي انخفاضاً كبيراً مع ارتفاع مستوى التعليم .

وفي عام ١٩٦٨ أجريت في هنغاريا دراسة لاوقات الفراغ عند التلاميذ وطابعهاوقد شملت عينةالبحث ٨٠٠تلميذ من مدينةبودابست، ودرست أوقات فراغهم بواسطة تسجيلات ضبط الوقت الآلية لكل يوم وطيلة اسبوع واحد . وقد أظهرت النتائج أن غالبية التلاميذ في مدارس بودابست الثانوية تتميز بالبنية المنظمة الواعية للانشطة ، التي يسيطر عليها نشاط رئيسي واحد ، أما الانواع الاخرى فيمارسها التلاميذ بصورة غير منتظمة ، أو لا يمارسونها أبداً (١٣٢) .

في دراستهم لطابع أوقات الفراغ عند الشبيبة ، استفتى الباحثون البولونيون ١٥٠ نسمة . وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن الناشئة تشاهد الافلام الروائية في التلفزيون بشكل رئيسي . وإذا كان الفرد البولوني «الاحصائي المتوسط» يتردد إلى دور السينما من ٧ ـ ٨ مرات في السنة ، فإنه يشاهد على شاشة التلفزيون ما لا يقل عن ١٠٠ فيلم سنوياً . كما يدرس علماء الاجتماع البولونيون أيضاً الجوانب السلبية من مسألة أوقات الفراغ . ومن الامثلة على ذلك ، دراسة م. لياتوشيك، و آ. ديموسكا و ب. سيليفا نشيك (١٩٧٤) حول انتشار المخدرات بين طلاب المدارس الثانوية في مدن غديني وغدانسك وسوبوت .

وقد قدم الباحث البولوني ك. جيغولسكي إلى المؤتمر السوسيولوجي الدولي السابع تقريراً عن نتائج دراسته للمستوى الثقافي للناشئة البولونية . كما قدم إلى المؤتمر تقرير آخر من بولونيا وهو «العمل والمستوى الثقافي للشبيبة العمالية» . وقد توصلت هاتان الدراستان إلى نتائج واحدة : فمن أجل النمو الشامل للفرد ، لا بد من تهيئة الفرد لا للعمل والحياة الاجتماعية فحسب ، بل وللنشاط الابداعي أيضاً في مجال الثقافة .

وقد قام العلماء ل. بيسكي ، و ف. أوت، و غ. بيتسيباند من المانيا الديمقراطية بدراسات اجتماعية ـ تربوية حول قضية أوقات الفراغ عند الشبيبة وعلاقتها بوسائل الاعلام الجماهيري . فقد درسوا اهتمامات القراءة عند الشبيبة العمالية ، وتأثير السينما والتلفزيون على الناشئة ، بما فيها التلاميذ (٤٣) . وتضم دراسات غ. ريليتس و آ. بيتر (٤٣) وغيرهما مادة غنية عن تأثير الاسرة والمدرسة على تكون حاجات الشبيبة الروحية .

الطابع الثقافي للناشئة البلغارية ـ هذا الموضوع درسه علماء مركز الدراسات السوسيولوجية للشبيبة (الشبيبة والكتاب « ١٩٧٠ ، مستوى الثقافة الجمالية لدى الناشئة ، ١٩٧٣ وغيرهما) .

وقد شرع علماء البلدان الاشتراكية في السنوات الاخيرة بدراسة مستوى استعداد الشبيبة للحياة : للعمل ، ولمتابعة التعليم وللحياة المستقلة في اسرة . وقد قام الباحث الروماني ل. تسوبا خلال الفترة الواقعة بين ١٩٧٠ ـ ١٩٧٤ بدراسة اجتماعية تربوية لتهيئة الشبيبة للتعليم المستمر . وكان قد درس بالاشتراك مع الباحث ب. باربولسكو قضية اعداد الشبيبة للحياة العائلية (١٩٦٧ ـ ١٩٦٩) . وقد درسا ٣٧٣ عائلة .

وكانت هذه المسألة موضع دراسة اجتماعية تربوية في بلغاريا . وقد اتضح ، انه وبالرغم من أن نصف الاسر فقط تدرك ضرورة اعداد ابنائها البالغين للحياة العائلية ، فإن ٧ ,١٩٪ من الشباب و ٦ ,٣٦٪ من الفتيات فقط رغبوا بالحصول على معلومات من هذا النوع من آبائهم وامهاتهم . ويرى الباحثون أن من الافضل تهيئة الشبيبة البلغارية للحياة الخاصة وتقديم التربية الجنسية خاصة في المدرسة بصورة رئيسية ، وذلك نتيجة لاسباب سيكولوجية وللتقاليد البلغارية . وقد تبين أن نسبة كبيرة من الشباب والفتيات تحصل على اجابات عن جميع الاسئلة التي تهمها ، وعلى النصائح المفيدة من المعلمين . ونجحت نجاحاً كبيراً تجربة التربية الجنسية واعداد الناشئة للحياة العائلية ، التي أجريت في ٢٠٠ مدرسة ثانوية بمدينة صوفيا ومنطقة فيدينسكي .

وفي تشيكوسلوفاكيا تجري دراسات اجتماعية ـ تربوية حول قضايا : الشبيبة والتعليم ، الشبيبة في العمل الانتاجي ، استعداد الشبيبة للخدمة العسكرية (أعمال يا. غراتسي ، يا. تشيتشيتسكي ، آ. يوروفسكي ، ف . كوزلا ، ل. ماخاتشيك ، م. شارشيشكي وغيرهم) .

وقد اشترك علماء الاتحاد السوفييتي والمانيا الديموقراطية في دراسة مسألة استعداد خريجي المدارس للحياة المستقلة (٨٥) . وقد اجرى هذه الدراسة قسم الدراسات الاجتماعية ـ التربوية في اكاديمية العلوم التربوية السوفييتية وقسم الدراسات الاجتماعية التربوية في معهد نظرية التربية بألمانيا الديموقراطية خلال الفترة الواقعة بين ١٩٧٠ ـ ١٩٧٥ . وكان موضوعها استعداد خريجي المدارس الثانوية للوظائف الاجتماعية الاساسية : للعمل ، لمتابعة الدراسة ، للنشاط الاجتماعي ، للحياة العائلية المستقلة ، للاستغلال الرشيد لاوقات الفراغ . وقد نفذت الدراسة وفق برنامج واحد وطرائق واحدة . واخضع للتحليل المقارن استعداد خريجي المدارس الثانوية والصناعية والمتخصصة للوظائف الاجتماعية الرئيسية . وبنتيجة هذه الدراسة امكن الكشف عن الاتجاه الاجتماعي والاخلاقي لخريجي مدارس الاتحاد السوفييتي والمانيا الديموقراطية ، وعن الجوانب السلبية والايجابية من استعدادهم للعمل ، ومتابعة التعليم والاستغلال الرشيد لاوقات الفراغ ، وللحياة العائلية المستقلة . وقد ثبت ان اكبر نجاح تم تحقيقه كان في مجال تكوين الآراء السياسية ـ الفكرية والصفات والخصائص التعاونية الجماعية . ان الجمع المنسجم بين المصالح الشخصية والاجتماعية ، والاهتمامات والحاجات الروحية الواسعة ، والروح الوطنية والاشتراكية ـ ان هذه الخاصيات كلها تفترض اندماج الجيل الناشيء ودخوله الى حياة الكبار . وثمة جوانب سلبية لدى خريجي المدارس الثانوية في البلدين في مجال الاعداد لترشيد اوقات الفراغ وللحياة المستقلة في الاسرة .

ان الدراسات الاجتماعية ـ التربوية الملموسة في البلدان الاشتراكية تعتبر دراسات مثمرة وتساهم في تطوير علم التربية ونظريته وتطبيقاته . وبفضل التفاعل والتعاون النشيطين بين علم التربية وعلم الاجتماع ، تساهم هذه الدراسات في تبيان

واثبات قانونيات جديدة لتفاعل المجتمع والتربية ، وتدقيق المعارف التربوية المتوفرة ، وطرح قضايا هامة جديدة .

ان تحليل الدراسات الاجتماعية ـ التربوية يظهر انه اولي الاهتمام الاكبر في الاتحاد السوفييتي للمسائل الاجتماعية للناشئة . ففي الستينات والسبعينات نشطت على نحو ملحوظ المراكز العلمية لدراسة هذه المسائل : ففي مركز سفردلوفسك للبحث العلمي تركزت الدراسات بوجه خاص على مسائل نشاط الشبيبة السياسي ـ الاجتماعي ، وموقفها من العمل الاجتماعي ، والحاجات الثقافية للشبيبة . وفي مركز نوفوسيبيرسك درست الخطط الحياتية للناشئة ، وحاجات التلاميذ الروحية ، وموقفهم من انواع العمل المختلفة ، وفي لينينغراد عولجت مسائل النشاط الاجتماعي لشبيبة المدارس ، وموقف الشبيبة من العمل ، ومثلها العليا وخططها الحياتية ، وحوافز نمو مستواها التعليمي . اما علماء موسكو فقد قاموا بدراسات حول الملامح الاجتماعية للشبيبة المتخصصة في أعمال البحث العلمي ، وتنظيمها لاوقات الفراغ والعطل ، وقضايا الشبيبة الريفية والخ . وقد قام علماء التربية في موسكو مثل ت. مالكوفسكايا ، و ي. كوكورينا و آ. لوتشينسكي ، و ف. شيربينسكي بدراسات اجتماعية تربوية حول استعداد الناشئة من تلاميذ المدارس للحياة المستقلة . اما علماء الاجتماع ب. غروشين ، ايكونيكوفا ، ي. كون ، ف. ليسوفسكي ، يادوف فقد نشروا كتبا وبحوثا شاملة تعالج قضايا الشبيبة المعاصرة .

وثمة ابحاث كثيرة لعلماء التربية والنفس مكرسة لمسألة تأثير وسائل الاعلام الجماهيري على الطلبة (دراسات ف . كسينوفونتوف ، س . ليفشينا ، ن . منصوروف ، م . منشيكوفا ، ف . سابيوروف) . وتدل الابحاث على ان الامكانات التربوية لوسائل الاعلام الجماهيري اكبر بكثير من تأثيرها الحاضر الواقعي . ومن اجل تحقيق هذه الامكانات واستخدامها على نحو كامل لا بد من التوجيه والاشراف التربويين لعملية تواصل الشبيبة مع وسائل الاعلام . ويحدد العلماء المعيار الناجع تربويا لتأثيرها ، ويعالجون الاشكال المثلى ، من جهة النظر التربوية ، للاستماع للراديو والتردد على دور السينما ومشاهدة البرامج التلفزيونية .

وعلاوة على ذلك ، تجري محاولات للبحث عن طرق واشكال الجمع بين انواع التأثيرات الاعلامية الجماهيرية من جهة ، وبين العملية التربوية من جهة اخرى ، كي تعزز الواحدة منهما الاخرى ، وتعملا معا على نمو الشخصية الشامل المنسجم . كما يدخل في نطاق الدراسات الاجتماعية - التربوية دراسة **الاسرة** ، **والجماعات الانتاجية ، وجماعات الاقران ، والكبار المحيطين باعتبارها عوامل اساسية في تنمية شخصية التلميذ وتنشئته اجتماعيا** . ولضيق المجال هنا لن نتطرق الى جميع هذه الدراسات وسنتوقف بشيء من التفصيل على نتائج الدراسات الاجتماعية التربوية للاسرة المعاصرة .

يتميز المدخل الاجتماعي - التربوي من قضايا الاسرة بالاتجاه الشامل : حيث تدرس الجوانب الاجتماعية والنفسية - الاجتماعية والصحية من حياة الاسرة وعلاقتها بتنمية شخصية الطفل وتنشئته الاجتماعية . ان قيمة الاسرة كأهم عامل من عوامل التكون الاجتماعي ، تكمن في انها تبرز كوسيط بين الطفل والمجتمع ، مؤثرة تأثيرا كبيرا على الاتجاه الاجتماعي للطفل ومواقفه واتجاهات قيمه ، وعلى ملامحه الايديولوجية والثقافية ، مادة له يد المساعدة بالوقوف الى جانبه ازاء تيار المعلومات المختلفة . ان تأثيرات الاسرة هي الاولى ، والوحيدة في البداية ، وهي الاطول زمنا والاكثر استمرارا ايضا . وتنتقل الاسرة الخبرة الاجتماعية الى الطفل شفويا وعلى نحو انفعالي عاطفي ، على شكل انواع مناسبة وملائمة من العمل والامثلة الحسية الواضحة . وتتكون شخصية الطفل اثناء ممارسة العلاقات الطبيعية مع والديه ؛ وفي النشاط والعمل المشترك ، حيث يسترشد بسلوك ابيه وامه من اجل اتقانه واستيعابه .

وقد اظهرت الابحاث والدراسات ان تأثير الاسرة على الطفل يكون قويا ومتعدد الجوانب ، بادىء ذي بدء ، بالنسبة للصحة الجسدية والنشاط النفسي الكامل . وثمة علاقة مباشرة بين الوضع الصحي للأب والام على نحو خاص وبين نمو طفل المستقبل .

وقد كشفت دراسات العصابات ان ٥٢٪ من العصابيين كانوا يعيشون في سنوات طفولتهم وشبابهم في ظروف عائلية قاسية وغير ملائمة اطلاقا و١٢٪ منهم فقط كانت ظروفهم العائلية جيدة (١٠٩) .

وثمة ارتباط وثيق بين طابع حياة الطفل في الاسرة ونموه العقلي . ويتجلى على نحو واضح للغاية تأثير الاسرة على نمو الطفل العقلي في نتائج الدراسات المقارنة (٨٧) .

كما تؤثر الاسرة تأثيرا كبيرا على التحصيل الدراسي للاطفال ، وعلى تطلعهم الى الدراسة والتعليم ، وعلى مكانة التعليم في منظومة قيم المراهقين (دراسات ي. فاسيلييفا ، ل. زايتسوف ، ف. بوبوف) . لقد اظهرت الدراسات بصورة مقنعة علاقة وثيقة بين ظروف حياة الطفل في الاسرة وبين انضباطه وسلوكه ومخالفته للقوانين . ويتجلى هذا الارتباط على نحو واضح في مثال المراهقين العسرين والاحداث الجانحين (ف. اندرينكو ، ز. بايرنيوناس ، غ. دافيدوف) . وتؤثر الاسرة على تلك الجوانب الهامة من الشخصية مثل اتجاهات القيم ، الميول ، دوافع السلوك . وتؤكد دراسات علماء كثيرين تأثير الاسرة الحاسم على التوجيه المهني للشبيبة ، وطابع قضائها واستغلالها لاوقات الفراغ ، ونشاطها الاجتماعي .

وهكذا فالاسرة تؤثر تأثيرا كبيرا على تكون جميع جوانب شخصية الطفل النامية . كما كشفت الدراسات الاجتماعية ـ التربوية عن تلك الجوانب من حياة الاسرة ووظائفها التي تؤثر تأثيرا خاصا على تكون الطفل من الناحية الاجتماعية . ومن بينها : عدد افراد الاسرة ، بنية الاسرة ، العلاقات داخل الاسرة ، الظروف المادية المعيشية ، التعليم ، الثقافة ، طابع الوالدين الاخلاقي ، اسلوب حياة الاسرة .

وبالاضافة الى عدد افراد الاسرة ، يدرس علماء الاجتماع ايضا بنية الاسرة . ويقصدون بذلك عدد الاجيال القاطنة معا ، وطابع «السلطة في الاسرة» ، والاسر المكتملة وغير المكتملة والخ . وقد لوحظ في الوقت الحاضر اتجاه نحو التزايد الكبير للاسر المتعددة النواة ، اي المؤلفة من جيلين .

اما ما يتعلق بطابع «السلطة في الاسرة» ، فان الاستقلال الاقتصادي للنساء وارتفاع مستواهن التعليمي يؤديان الى انقراض وزوال الاسرة الأبوية القديمة ، المتميزة بالسلطة المستبدة القسرية للزوج ـ رب الاسرة ، وبالترتيب العائلي ، القاضي بخضوع النساء المطلق للرجال ، والجيل الاصغر للجيل الاكبر . ان الاسرة الاشتراكية تكتسب الطابع الديموقراطي ، وينخفض دور الضغط الخارجي والرقابة ، وتزداد اهمية العوامل النفسية ـ الاخلاقية الداخلية (آ . غ . خارتشيف ، ٤١) .

في عام ١٩٧٩ بلغت نسبة النساء ٥١٪ من جميع العاملين في الاتحاد السوفييتي . وتشغل المرأة العاملة المعاصرة وضعا اجتماعيا جديدا كليا . فأفق المرأة العاملة الواسع واتجاهها الاجتماعي يغنيان الى حد كبير امكانات التربية في الاسرة . ويرفعان من مستواها . اما راتبها او اجرها الذي تتقاضاه فيجعلها مستقلة اقتصاديا ، ويحسن ميزانية الاسرة .

وفي الوقت نفسه ، فان اكتسابها للوظائف الاجتماعية مع محافظتها على وظائفها القديمة ، يؤدي الى اثقال كاهل المرأة ، والى «يوم عمل ثان» في البيت . وقد اظهرت دراسة الباحثة آ . ل . بيمينوفا التي اجرتها على عمال وعاملات لينينغراد ، انه على الرغم من ان الجميع يرون ضرورة مساعدة الرجل للمرأة في الاعمال المنزلية ، باستثناء ٤٪ من النساء و٢٪ من الرجال ، فان عدم مساعدة الرجل للمرأة قد لوحظ في ٢٨٪ من الاسر ، اما التعاون الكامل في الاعمال المنزلية فلم يلاحظ الا في ١٢٪ من الاسر (١٥٣) . وهكذا ، فثمة فرق كبير بين القول والعمل في هذا المجال من الحياة العائلية . مما يؤدي الى عدد من العواقب السيئة على التربية ايضا . فعدم المساواة في الأسرة يعتبر مثلا سيئا للاطفال ، ويفسد العلاقات في الاسرة ، ويؤدي الى ارهاق المرأة جسديا وعصبيا على حد سواء ، وكثيرا ما يؤدي الى انهيار الاسرة . وقد اظهرت الدراسات في الوقت نفسه ، انه مع ارتفاع مستوى تعليم الرجال وثقافتهم تزداد مساعدتهم لزوجاتهم في الامور المنزلية ، وتتحسن العلاقات داخل الاسرة ، ويقل عدد حالات الطلاق ، كما يزداد عدد الاسر السعيدة ، ذات الاهمية الكبيرة بالنسبة للجيل الناشيء (١٦٩) .

إن الاجتذاب الواسع للنساء إلى العمل والانتاج يستدعي ضرورة توسيع شبكة مؤسسات الحضانة والرعاية ، والمدارس الداخلية ، والمدارس ذات اليوم الدراسي المطول ، والمؤسسات التربوية اللامدرسية ، وجهود قطاع التربية الاجتماعي ككل . ومن ناحية اخرى يمكن لتنسيق الجهود بين الاولياء و «تقسيم» عملهم التربوي ان يشكلا وسيلة هامة لامثلة وترشيد العملية التربوية في الاسرة . فما لا يستطيعه بعض الآباء والامهات ، يمكن ان يقوم به بنجاح مجلس الاولياء ، الوثيق الصلة بالمدرسة .

وثمة اعداد كبيرة من الدراسات في الاتحاد السوفييتي حول قضايا علم اجتماع التعليم . وبعضها ، ولا سيما الدراسات السوسيولوجية حول المعلم ، لا تتعلق بقضايا التعليم فحسب ، بل وبتربية الناشئة الى حد كبير .

ان مطالب المجتمع الحديث الرفيعة من تعليم الجيل الناشيء وتربيته تشترط الحاجة الاجتماعية الخاصة الى المعلم الذكي ، المثقف ، المحب لعلمه وللاطفال . بيد ان الدراسات الجماعية لمستوى تأهيل المعلمين الخاص ومستواهم الثقافي العام تدل على ان المعلم «المتوسط» لم يعد قادرا في الوقت الحاضر على القيام بفعالية كافية بأهم الوظائف التي القاها المجتمع على كاهله . وقد كشفت الدراسات الاجتماعية ـ التربوية ان الطلاب المنتسبين الى المعاهد التربوية هم اضعف من زملائهم المنتسبين الى المعاهد التقنية والطبية والجامعات (٣٤) . والواقع انه لا تزال المعاهد التقنية ولا سيما الجامعات ، تتمتع بظروف افضل من حيث كوادر الاساتذة والمدرسين ، وقاعات الدراسة ومساكن الطلبة ، والتجهيزات المخبرية ، والمنح الطلابية . كما تتوقف سمعة المهنة على رواتب ممثليها ، وعلى نوعية العمل فيها ومضمونه . وعلى مدى تطويرها وتنميتها الشاملة للشخصية . ومن دواعي الاسف ان الجوانب الايجابية المتوفرة في مهنة التعليم لا تنشر ولا تروج بشكل جيد في الصحافة والراديو والتلفزيون والسينما . وهذا كله يشترط عدم انتساب خريجي المدارس الافضل تعليما وثقافة والاقوى موهبة الى المعاهد التربوية . وعلاوة على ذلك ، فان نسبة تتراوح بين ٢٠ ـ ٤٠٪ من طلاب المعاهد التربوية ليست لديهم ميولاً أو رسالة تربوية (١١٧) .

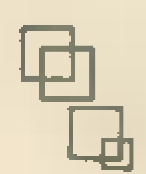
لقد اظهرت تنائج الاستفتاءات الجماعية الواسعة ان نصف عدد المعلمين فقط يقفون موقفا ايجابيا من مهنتهم . ومع ازدياد خبرة المعلم وخدمته في سلك التعليم يتردى موقف المعلم من مهنته ، زد على ذلك ان هذا الاتجاه ملحوظ ومميز لمعلمي المدينة والريف على حد سواء . ان ٣٥٪ من المستفتين فقط ، قد صرحوا بأنهم لو خيروا من جديد ، لاختاروا ثانية مهنة التعليم . وصرح ٢٠٪ من المستفتين بوضوح ودقة انهم لا يرغبون تبديل مهنتهم ، واعرب ١٣٪ منهم فقط عن الرغبة بأن يختار ابناؤهم مهنة التعليم (١٢٣) .

لقد زاد الزمن من تعقيد وظائف المربي الى حد كبير . فالمعلم اليوم ليس المصدر الوحيد للمعلومات ، بل واحيانا ليس المصدر الرئيسي للمعلومات بالنسبة للتلاميذ : فالى جانبه تنشط على نحو فعال الصحافة الواسعة الانتشار والراديو والتلفزيون . والمعلم اليوم ليس ناقلا للمعارف بقدر ماهو «قائد وموجه لسيل المعلومات ، ومدير لعملية النمو العقلي» (١١٩ ، ٤٢١) . ان هذا كله يتطلب من المربي ان يزيد الى حد كبير من الوقت المخصص لتحضير الدروس ، وللعمل التربوي ، وللتعليم الذاتي المستمر . هذا في حين ان هذه المسألة ليس من السهل ابدا تنفيذها وحلها . وهذا ما تثبته بوضوح دراسة ميزانية وقت المربي .

يصرف المعلمون في الوقت الحاضر فترة زمنية اقل بمرة ونصف من السابق على التثقيف الذاتي والاستجمام (١٠٢) . ويصرف قادة الصفوف من المعلمين ٨,٢ ساعة اسبوعيا على العمل التربوي ـ التنظيمي مع التلاميذ ، وعلى التحضير لهذا العمل ، واللقاءات مع الاوساط الاجتماعية في الحي ، ومع الآباء والأمهات ، وعلى تحضير الوثائق التربوية والتعليمية ، بينما يصرف بقية المعلمين ٤,٤ ساعة اسبوعيا على هذا العمل (٣٢) . وعلى الرغم من المشغولية الكبيرة لعملهم الاساسي ، يصرف المعلمون على النشاطات الاجتماعية وقتا اكبر مما يصرفه الموظفون . وهذا ينطبق على نحو خاص على معلمي الارياف ، الذين يصرفون وقتا مضاعفا على النشاط الاجتماعي بالمقارنة مع معلمي المدن (١٠٢) . ويجب ان نأخذ بالاعتبار ان غالبية المشتغلين بالتعليم في الاتحاد السوفييتي هم من النساء ، اللواتي يصرفن

٢٣ـ٣٠ ساعة اسبوعياً على اعمالهن المنزلية وتربية اطفالهن، بينما لا يصرفن سوى ٥ـ٧,٥ ساعة في الاسبوع على التثقيف الذاتي (١٠٢) . وهن عاجزات جسديا عن تخصيص وقت اكبر لرفع مستوى تأهيلهن ومستواهن الثقافي العام .

ويرى علماء الاجتماع والتربية المخرج من هذا الوضع الراهن في الادخال الواسع لوسائط التعليم التقنية ، وفي ترشيد مضمون المعلومات الدراسية ، وفي الاشكال الجديدة لتقسيم وتنسيق العمل التربوي في التعليم والتربية (٣٣) .



الفصل الثاني

الاتجاه الاجتماعي لشبيبة المدارس في

الاتحاد السوفييتي

يدل تحليل الدراسات الاجتماعية ـ التربوية على ان القضايا التي تعكس تأثير المجتمع ككل على التربية وتكوين الشبيبة الاجتماعي وتأثير النظام التربوي على تجدد المجتمع والتقدم الاجتماعي قد كرس لها اقل عدد من هذه الابحاث . ويلوذ علماء الاجتماع والتربية البورجوازيون عادة بالصمت حيال قضية تأثير البنيان الاجتماعي على تربية الناشئة وتكوينها الاجتماعي ، معتبرين الجماعات الصغيرة للوسط المحيط الضيق المحدد الأساسي determinant لتنشئة الفرد الاجتماعية . اما في علم الاجتماع والتربية الماركسيين فالى جانب العدد الكبير الكافي من الدراسات النظرية العامة ، لا نجد الا عددا ضئيلا من الدراسات الاجتماعية ـ التربوية لهذه المسائل ، مما يرجع الى صعوبة تطبيقها وتنظيمها ، وضرورة استخدام الطرائق السوسيولوجية والتربوية والنفسية ـ الاجتماعية الملموسة . وفي الوقت نفسه ، يصعب جدا المبالغة في تقدير الاهمية الايديولوجية والنظرية والتطبيقية لمثل هذا النوع من الدراسات .

ان اختيارنا هذه المسائل للدراسة التجريبية ينبع من اهميتها الايديولوجية والتربوية ومن عدم بحثها ومعالجتها بشكل كاف . وكان موضوع دراستنا السوسيولوجية الملموسة خريجو المدارس الثانوية (طلاب الصف الاخير من المدارس الثانوية وخريجوها من الناشئة التي تتراوح اعمارها بين ١٧ ـ٢٠ سنة) . اما تأثير النظام الاجتماعي فقد درسناه عن طريق مقارنة العالم الروحي لخريجي المدرستين السوفييتية والبورجوازية الغربية . وقد أجرينا هذه المقارنة وفق المؤشرات التالية :

الاتجاه الاجتماعي ، المعايير القيمية ، الموقف من انواع الفعاليات الرئيسية (دراسة ، عمل ، نشاط اجتماعي) ، الخطط الحياتية وتحقيقها (٨٧) .

ان بحث استعداد خريجي المدارس الثانوية للحياة العامة والخاصة ، الذي يحدد الى درجة كبيرة دور التربية الاجتماعي في المدرسة ، قد اقتضى دراسة المتطلبات الاجتماعية الرئيسية من الشبيبة ، التي بدأت تشق طريقها الى الحياة المستقلة ، وتعيين معايير ومستوى استعداد الخريجين للعمل ، ولمتابعة التعليم والحياة الزوجية ، كما اقتضى ايضا الكشف عن الطرق والوسائل الامثل لتهيئة طلاب الصفوف الثانوية الاخيرة للقيام بهذه الوظائف الاجتماعية (٣٥) . وعلاوة على ذلك ، فقد درسنا خصائص هذه التهيئة في ظروف المدينة والريف .

ان الخصائص العامة النمونجية ، المميزة لخريجي المدارس لا تنكشف ولا تظهر الا في دراسة تشمل جماهير كبيرة من الناشئة . وهذه الناحية الجوهرية بالذات ، قد اشترطت نوع الدراسة الملموسة هذه التي كانت ذات طابع واسع بصورة اساسية .

وخلال عشر سنوات (١٩٦٦ ـ١٩٧٦) استطعنا دراسة ٢٢٨٠٢ خريج من المدارس الثانوية في عمر يترامح بين ١٧ ـ٢٠ سنة (١٧٠٠٥ خريج من المدن و ٥٧٩٧ من ا ؛ ريف) . وفي احدى مراحل الدراسة (١٩٧٠-١٩٧٥) شارك فيها قسم علم اجتماع التعليم في معهد نظرية التربية بألمانيا الديمقراطية . وفي إطار هذه الدراسة المشتركة قمنا بدراسة ٣١٨٨ خريجا ، واستفتينا ٧١٠ من المسؤ ولين وذوي الاختصاص في هذا المجال في كل من الاتحاد السوفييتي والمانيا الديموقراطية . وقد جرت الدراسة في ٢٠ مدينة و ٣٢ قرية من جمهوريات سوفييتية مختلفة .

وفي اثناء العمل على هذه الدراسة كررنا في الاتحاد السوفييتي بصورة كاملة او جزئية بعض الدراسات التي اجريت على خريجي المدارس الثانوية في الولايات المتحدة وانكلترا وفرنسا والمانيا الاتحادية .

فقد كررنا بشكل كامل ، ووفق البرنامج والعينة ذاتيهما دراسات الباحثين ج . كوولمن (الولايات المتحدة) على خريجي ١٠ مدارس ثانوية (بلغ مجموع المستفتين ٢٨٤٠ طالباً وطالبة من الصفوف الاخيرة) وم . شوفالييه الذي أجرى مقابلات مع شبيبة المانيا الاتحادية (١٠٠ شخص) ، وت ه فينيس (انكلترا) (٢٠٦) - تطبيق استبيان على ١٣٠٠ من طلاب وطالبات الصفوف الأخيرة . وكررت بصورة جزئية دراسات . ليدي وآ . ستارى (الولايات المتحدة) (١٩١) ، وج . ديوكسين (١٨٠) ومجلة «باري ماتش» (فرنسا) (٥) . وعلى طريقة البحث الافقية العرضانية تمت دراسة ٦٧٦٠ من خريجي المدارس الثانوية في مختلف انحاء الاتحاد السوفييتي .

وقد شكل صعوبة كبيرة في تطبيق الدراسات المقارنة الافقية العرضانية عدم احتواء كتب المؤلفين الغربيين على اي تحليل لمعطيات منشأ الشبيبة الاجتماعي ، ووضعها المادي والخ . لقد اقتصرنا في دراساتنا المقارنة الافقية على الناشئة المدرسية من الصفوف الاخيرة فقط ، لذا فقد اسقطت مسألة الوضع الاجتماعي (عازب او متزوج) ، بيد انه بقيت مسألة المنشأ الاجتماعي . وفي الوقت نفسه كانت الدراسات الغربية والسوفييتية على حدد سواء تمثيلية Representatives الى درجة كافية : فقد استفتي آلاف من التلاميذ ، وعلاوة على ذلك ، فمن حيث المنشأ الاجتماعي ، تم تحديد العينة بطريقة النماذج المفرعة . وبما ان مهمتنا كانت اظهار تأثير النظام الاجتماعي ككل على تكوين الشبيبة المدرسية ، من حيث كونها فئة اجتماعية خاصة، فقد كانت مقارنة نتائج هذه الدراسات مبررة من الناحية المنهجية .

لقد اخذنا في اعتبارنا عدم كفاية المقارنات اللفظية ، نظرا لانه خلال انواع الاستبيانات المختلفة يبقى احتمال الصدق غير الكامل للاجوبة واردا . ويتجلى هذا الاحتمال اولا في بعض المبالغة من جانب المستفتين في صفاتهم وخاصياتهم الحسنة ، اثناء تقديم تحليل وصفي ذاتي . ان هذه الدرجة من عدم الصدق يكون تأثيرها اقل في الدراسات المقارنة ، لانها تعتبر مقدارا ثابتا ، مميزا الى حد ما للشبيبة السوفيتية وشبيبة البلدان الاخرى على حد سواء . وثانيا ، تؤثر على طابع الاجوبة المعايير

والقيم الاجتماعية والاخلاقية السائدة في المجتمع . وهـذا التأثـير يتجلى بوضـوح خاص في الدراسات المقارنة ، وهـو يكون موضـع اهتمام لا شك فيه من جانـب الباحـث ، لانـه يعـكس مستـوى ادراك التـلاميذ للمعـايير والقيم الموجـودة في المجتمع . وقد حاولنا ايضا مقارنة وتحليل تصرفات الشبيبة وليس اقوالهـا فقـط ، حيث كان ذلك ممكنا .

ومن اجل ازالة الحجة القائلة بتأثير «الطبع الروسي الخاص» ، واظهار دينامية واتجاه تطور النموذج الجديد لشخصية الفرد السوفييتي ، كررنـا بطريقـة المقارنـة العمودية ، دراسات العالم الروحي لخريجي المدارس الثانوية القيصرية ، وكذلك لخريجي المدرسة الثانوية السـوفييتية في العشرينـات . وقـد تم تنـظيم الدراسـات المكررة بطريقـة المقارنـة العمـودية ، بالاستنـاد الى دراسـات الباحثـين ب . كولوتينسكي (موضوع على شكل استمارة) ، وآ . مونتيلي (موضوع حر ـ اختبار) ، ور . فيلينكينا (طريقة الاسئلة المغفلة) ، كما كررت ايضا بعثتان علميتـان ـ الى شمال بحيرة بايكال ، والى منطقة جبل آلتاى .

١ ـ الاتجاهات القيمية

ان اتجاه الشخصية هو منظومة الحاجات والاهتمامات والآراء والمثل العليا ، البارزة بصفة دوافع للسلوك الفردي . ويتكون اتجاه الشخصية الاجتماعي مع تكون وعيها السياسي ـ الفـكري والاخلاقـي ، واتجاهاتهـا القيمية (مـن القيم) ومواقفهـا الاجتماعية . ان اعلى مستـوى للاتجـاه الاجتماعـي هو الاتجـاه الاشتـراكي المتميز بالاسترشاد بالمصالح الاجتماعية ، والفهم العميق للواجب الاجتماعـي ، والعمـل والنشاط الاجتماعي . ويقوم الاتجاه الاشتراكي على الجمع المنسجم بـين المصالـح الشخصية والعامة ، وهو يحدد الى درجة كبيرة نشاط الشخصية الاجتماعي .

ان الاتجاهات القيمية للشخصية هي من اهم معايير اتجاهها الاجتماعي . فهي تحدد نشاط الفرد القيمي . «وفي اتجاهـات القيم تتجمـع الخبـرة الحياتية كلهـا ،

المكتسبة في النمو الفردي للانسان . وهي توجه معالجة كثير من المسائل والقضايا الحياتية . وان وجود اتجاهات القيم الثابتة يميز نضوج الفرد كشخصية» (٧) .

وتبرز اتجاهات القيم في بنية الشخصية بمثابة نوع من مركز تنسيق ، يحدد الاتجاه الحياتي للسلوك والموقف من الوسط الحياتي . وهي وثيقة الارتباط بعقيدة الانسان ، ولذلك تعتبر موضوعا يدرسه علماء الاجتماع والتربية .

وسنحاول فيما يلي مقارنة اتجاهات القيم لدى خريجي المدارس السوفييتية وخريجي البلدان الرأسمالية المتقدمة .

في عام ١٩٦٦ اجاب ١٥ الف شاب وفتاة سوفييتية على اسئلة الاستمارة التي نظمتها اللجنة المركزية للكومسومول . وقد جاءت الاجابات عن سؤ ال : «ما هو اهم شيء في الحياة بالنسبة لك ؟» على النحو التالي : احتلت المركز الاول تلك الخاصية مثل الضمير الحي (٥٢٪) ، اى ادراك الانسان لمسؤ وليته الاخلاقية عن سلوكه والمطلب الداخلي الذاتي للتصرف بطريقة عادلة . وهذا المفهوم يدركه خريجو المدارس السوفييتية من حيث هو مسؤ ولية الانسان تجاه نفسه وتجاه الاقربين ، وتجاه الشعب والوطن والحزب ، وتجاه البشرية كلها . واحتل المركز الثاني بين الاجوبة : الواجب تجاه الوطن (٥٠,٥٪) ، واحتلت المركز الثالث الخاصيات التالية : السعادة في الحياة الشخصية (٤٣٪) ، الصحة السليمة (٣٧,٤٪) ، العمل الممتع ، المطابق للميول ، والمنجزات الابداعية (٣٢٪) ، وعدد الاصدقاء والرفاق الكبير (٢٨٪) ، والرغبة في ان يكون المرء على مستوى ثقافي رفيع (٢٧,٥٪) ، والعلاقات الجيدة في مكان العمل (٢٤٪) ، وآفاق التقدم في سلم الوظيفة (٦,٣٪)(*)

وقد ضمت الاستمارة ذاتها السؤ ال الاستنتاجي التالي : «ما الذي يحرك تصرفات اصدقائك بشكل اساسي ؟» . وهو يوضح اتجاه الشبيبة الاساسي

---

* كانت الاستمارة تسمح بذكر عدة بنود في وقت واحد ، لذا فقد زاد العدد العام للاجوبة عن ١٠٠٪ ـ المؤلفة .

والدوافع الرئيسية لسلوكها . وقد تحدث الشباب والفتيات في اجوبتهم عن الرغبة في تحقيق النفع والخير للناس ، والشعور بالواجب ، والتطلع الى الرومانطيقية ، والرغبة باكتساب احترام ومحبة الناس المحيطين ، والسعي الى العمل بصورة ابداعية . واشاروا في الوقت نفسه الى ان اللامبالاة والانانية والانتهازية ليست من الصفات المميزة للناشئة السوفييتية .

وكما اظهرت المقابلات والاستمارات واختبارات الموضوع التي طبقت على ٦٤٦٠ من خريجي المدارس الثانوية في مختلف انحاء الاتحاد السوفييتي ، فان الغالبية الساحقة من الشبيبة تقدر في الحياة ارفع تقدير ان يكون المرء نافعا للناس الآخرين ، والمشاركة في بناء الاشتراكية ، والحصول على تلك المعارف والمهنة التي يمكن ان يستخدم فيها الفرد قواه الى اقصى حد من اجل الشعب . وقد اجاب على هذا النحو بشكل او بآخر ٧٣٪ من المستفتين .

وقد سألنا الناشئة في استمارتنا السؤال التالي : «ما الذي تود ان تمتلكه في الحياة اكثر من أي شيء آخر ؟» - وتلقينا الاجوبة التالية : العمل الممتع والمفيد ، الموهبة ، السلام على الارض ، أكبر كمية من المعارف ، اكبر عدد ممكن من الاصدقاء الأوفياء والمخلصين ، الاسرة الجيدة . وليس صعبا على المرء ان يقتنع بأن الناشئة السوفييتية تختار القيم الروحية وليس المادية . وقد اجاب ٢٪ فقط من المستفتين بأنهم يودون ان يمتلكوا الاشياء المادية أكثر من اي شيء آخر .

ان هذا لا يعني بالطبع ان التلاميذ السوفييت ينمون ويترعرعون على الصرامة والتزمت ، بيد انهم عندما يكون عليهم اختيار شيء رئيسي ما ، فهم يفضلون القيم الروحية على المادية . وفي اختبار الموضوع بعنوان «ماذا كنت تفعل لو كان باستطاعتك عمل كل شيء ؟» كتب تلاميذ الصفوف الاخيرة قائلين بأنهم لو استطاعوا عمل كل شيء لأقاموا النظام الاشتراكي في جميع انحاء الارض ، ولقضوا على الحروب والامراض الجسدية والمعنوية ، ولأعادوا الحياة لمن استشهد من اجل الوطن . وقد بلغت نسبة هذا النوع من الاجوبة ٥٢٪ . ويحلم التلاميذ بالاكتشافات العلمية ، والتحليقات الفضائية ، وتوسيع معارفهم وأفقهم

(٣٢٪) . وفي المركز الثالث تبرز الرغبات التي يمكن اعتبارها شرطيا رغبات شخصية (١٦٪) ، مثل «لو كان باستطاعتي عمل كل شيء لانتسبت إلى الجامعة» .

اما المثل العليا لخريجي المدارس السوفييتية فقد امكن الكشف عنها عن طريق الاسئلة الاستنتاجية التالية : بطلي المحبوب في التاريخ ، بطلي المفضل في العصر الراهن ، بطلي المحبوب في الأدب . ان الاجوبة عن هذه الاسئلة تعكس قيم الخريجين السياسية ـ الفكرية والاخلاقية والجمالية ، وتعكس تصوراتهم عن الكمال ، وعن معايير للتقليد .

ان الابطال التاريخيين والمعاصرين المفضلين بالنسبة للناشئة السوفييتية هم المناضلون من اجل سعادة الشعب ، ومن اجل حريته واستقلاله ، ومن اجل الوطن . انهم ابطال الحرب الاهلية والحرب الوطنية العظمى . اما ابطالهم الادبيون المفضلون فهم المناضلون الاقوياء والمتفانون ، الممتلئون بالطاقة والحيوية ، من اجل العدالة الاجتماعية والتقدم الاجتماعي ، ومن اجل وطنهم ، مثل بافل كورتشاغين ، سيميون دافيدوف ، فلاديمير اوستيمنكو ، بافل سيتسوف(*) . ان كلا من هؤلاء يناضل من اجل قضية اساسية ، من اجل سعادة جميع الناس على الارض . ومع اختلافهم من حيث خصائصهم الفردية وميزاتهم الشخصية ، فهم جميعا يبدون التضحية بالذات والتفاني ، والقناعة والايمان بعدالة قضيتهم وبالروح الانسانية الرفيعة ، ويتمتعون بقوة الطبع والشخصية . وليس من قبيل المصادفة ان يجيب تلاميذ المدارس السوفييتية عن سؤال «ما هي الصفات التي تقدرها اكثر من أي شيء آخر» على النحو التالي : محبة الناس ، التمسك بالواجب ، حب الوطن ، الروح الانسانية ، العقل ، قوة الارادة .

وتدل على الاتجاهات القيمية للتلاميذ السوفييت شعاراتهم الحياتية المفضلة . ففي العبارة المأثورة القصيرة ، الاقرب للانسان ، يتجلى ويبرز احيانا اتجاه اجتماعي حقيقي للشخصية ، وقيمها الاجتماعية او الشخصية . لذا فان مسألة الشعار يمكن ان تؤدي وظيفة ضابطة ايضا ـ فعن طريق الشعار تتجلى درجة صدق اجوبة الانسان عن الاسئلة الاخرى او درجة كمال عقيدته ونظرته الى العالم . وقد ذكر التلاميذ

---

* أسماء شخصيات أدبية ايجابية بارزة من روائع الأدب السوفيتي المعاصر ـ المترجمة .

السوفييت من الصفوف المدرسية الاخيرة الشعارات المفضلة التالية غالبا : «لو كنت أعيش من اجل نفسي فلم اعيش ؟» ، «كثير من العمل قليل من القول» ، «يجب ان اكون حيث تتواجد الصعوبات» . وهكذا ترتسم بوضوح كاف القيم الاجتماعية العريضة للناشئة السوفييتية ، ويتجلى تغلب الجانب الاجتماعي العام على الاناني الضيق ، والروحي على المادي .

اما خروج المدارس الثانوية في البلدان الرأسمالية فلديهم قيم حياتية اخرى ، وهذا ما تدل عليه دراسات عديدة .

فحسب معطيات ديوكسين ، تقدر الفاشئة الفرنسية (بين ١٦ ـ ٢٤ عاما) اكثر من أي شيء آخر في الحياة : الصحة (٤٣٪) ، المال (١٨,٠) ، الحب (١٣٪) (كان السؤال مفتوحا) ، وكانت القيم الاجتماعية (كالحرية والعمل) هي اهم شيء في الحياة بالنسبة لجماعة ضئيلة من المستفتين (١٢٪) فقط (١٨٠) .

الباحثة الانكليزية ت. فينيس طرحت السؤال التالي «ما هي أكبر أمنية لك في الحياة ؟» على خريجي المدرسة الثانوية الانكليزية (تم استفتاء ١٣٠٢ تلميذ) ، وقد كتبوا الاجوبة التالية : من بين الاجوبة احتل المركز الاول ـ ان اصبح بطلا رياضيا معروفا ، والمركز الثاني ـ ان اترقى واترفع في الخدمة في الجيش ، والمركز الثالث ـ ان اشغل منصبا رفيعا في عملي ، والمركز الرابع ـ احلام حول البطولة ، والمركز الخامس ـ ان اصبح مشهورا بفضل عملي . ونتيجة لدراسة تطلعات واهتمامات الشباب الانكليزي ، توصلت الباحثة ت . فينيس الى نتيجة مفادها ان الاحداث الواقعة خارج الحياة الخاصة يوليها الاهتمام ١٠٪ من الشباب ، و٥٪ من الفتيات فقط . ويبدي ٥٪ من الشباب و١,٨٪ من الفتيات فقط المشاعر الوطنية .

وحسب معطيات الباحثين ج . غيلاب وي . هيل اللذين اجريا استفتاء على ٣٠٠٠ من خريجي المدارس الثانوية في الولايات المتحدة عام ١٩٦٤ ، فقد كان النجاح والاعتراف والاقرار الاجتماعي ، والشهرة اهم شيء في الحياة بالنسبة لـ ١٠٪ من الناشئة . وكانت هناك نسبة تزيد قليلاً على ١٠٪ من الناشئة تود أن «تخدم

البشرية» . اما الغالبية الساحقة من الشبيبة فهي جيل لا مبال اجتماعيا ، لا يهتم الا بسعادته الشخصية الضيقة ـ بالاسرة الجيدة ، بالرفاه المادي . وطـرح بعض المستفتين من الشباب والفتيات افكار حول كيفية جعل العالم افضل ، بيد ان غالبيتهم تعتقد ان الطريق الى ذلك هو تثقيف المرء لنفسه ، وتعلم التفاهم والمشاركة في المعاناة والتعاطف . ولا يصعب على المرء ان يستشف من هذه الصيغة تأثير الدين المسيحي .

وقد اجرى استبيان آخر على الشبيبة الامريكية (٩٠ الف شاب وشابة) في كانون الاول عام ١٩٧٣ . وكرس هذا الاستبيان لموقف الشبيبة الامريكية من حقوقها المدنية . وقد اظهر هذا الاستبيان ان خمس الشباب الامريكيين ممن هم في السابعة عشرة من العمر ، يقف ضد حرية الكلمة وحرية الصحافة : فهم يرون ان على الصحف والمجلات الا تنتقد الحكومة . وقال كثيرون ممن هم في العمر نفسه انهم يؤ يدون حرية الاجتماع فقط في حالة كون «الاجتماعات تجري في اطار النظام» . ان وجهة النظر هذه هي من حيث الجوهر ، ذات طابع محافظ اكثر من دستور الولايات المتحدة . ان لوحة الاحياء الفقيرة البائسة تقلق تلاميذ الصفوف الاخيرة الأمريكيين ، بيد ان الوسيلة الوحيدة للقضاء على الفقر هي التعليم ، حسب رأيهم . ولعل موقف الشبيبة من التمييز العنصري في الولايات المتحدة هو موقف متميز . فقد عبر ثلث المستفتين عن معارضتهم لسكن اناس من عروق مختلفة في بناء واحد (٣٧٪) . ويرى من ٢ ـ ٥٪ من الشبيبة ان من الواجب اتخاذ تدابير رسمية وقائية ضد التمييز العنصري في مجالات التوظيف والعمل (١٩٤) .

وهكذا ، يرى خريجو المدارس الثانوية السوفييت ان القيم الحياتية الرئيسية هي التالية : الضمير الحي ، الواجب تجاه الوطن ، السعادة في الحياة الخاصة . اما خريجو المدارس الفرنسيون فقد ذكروا القيم التالية : الصحة ، المال ، الحب . وذكرت الناشئة الانكليزية : الشهرة ، التقدم في سلم الخدمة ، الوضع الاجتماعي الرفيع . اما الشبيبة الامريكية فقد ذكرت : النجاح ، المجد ، الرفاه المادي .

٢ ـ الاهداف الحياتية

من بين المسائل الهامة المتعلقة باتجاه الشخصية مسألة الاهداف الحياتية الاساسية . وتكشف هذه المسألة الى حد ما عن الجوهر الحقيقي للانسان ومستوى وعيه الذاتي الاجتماعي . وقد اشار ك . اوشينسكي بحق قائلا : «لبوا جميع رغبات الانسان ، واحرموه من هدفه في الحياة ، وسترون اي كائن بائس تافه سيكون هذا الانسان . وبالتالي فليست تلبية الرغبات ـ ما يدعى عادة بالسعادة ـ بل الهدف في الحياة هو جوهر الكرامة والسعادة الانسانية» (١١ ، ١ ، ٣٠٠) .

لقد كشفت دراستنا ان ٩٦٪ من خريجي المدارس السوفييتية لديهم هدف في الحياة ، وان ٤٪ فقط يرون انه ليس لديهم اي هدف في الحياة (شملت هذه النسبة من لم يجيبوا عن هذا السؤال) .

تقول معطيات الاستفتاء الذي اجرته مجلة «باري ماتش» ان من اصل ١٠٠٠٠ شاب وشابة فرنسية ، عبر ٧٦,٥٪ منهم عن انه لديهم هدف في الحياة ، ويرى ٢٠٪ منهم انه ليس لديهم اي هدف في الحياة .

فما هي اهم الاهداف الحياتية لكل من الناشئة السوفييتية والناشئة الفرنسية ؟ لقد اظهر استفتاء اجري على ١٥ الفا من الناشئة السوفييتية ان اهم اهداف الحياة لديها هي : ان يكون المرء نافعا للآخرين (٧٣٪) ، وان يكون لديه عمل ممتع يوافق ميوله (٦٠٪) ، وان يتقدم بسرعة في عمله الذي اختاره (٤٩٪) . واشار ٣٤٪ من المستفتين الى انهم يرغبون ان تكون حياتهم ساطعة وصعبة ، وثمة مكان فيها للمأثرة والبطولة . وتقف الشبيبة السوفييتية موقفا سلبيا من تلك الاهداف مثل التسلط على الآخرين ، والبحث عن المنفعة الشخصية وحدها ، والمجد الشخصي ، والثراء . وقد يبدو غريبا عدم رغبة الشبيبة بالحصول على المجد والشهرة ، بيد ان الحديث يدور حول اهداف الحياة . ويمكن للمرء ان يوافق

اولئك الشباب والفتيات الذين يرفضون هذا الهدف ، لان المجد يكون من نصيب من يعمل بشرف ، دون ان يفكر بالمجد ذاته .

تقول معطيات مجلة «باري ماتش» (عام ١٩٦٦) ان الشباب الفرنسيين يرون هدفهم في الحياة في النضال من اجل تحقيق مثلهم الاعلى (١٩,٩٪) ، وفي النجاح في العمل والدراسة (١٦,٣٪) ، وفي الاسرة والمنزل والاطفال (١٥,١٪) . وقد ذكرت نسبة تبلغ ٧,٨٪ من اصل ١٠٠٠٠ شاب فرنسي انهم يرون هدفهم الحياتي فيي العمل من اجل خير الانسانية ، بينما ذكر ٥,٣ منهم ان هدفهم في الحياة هو النضال من اجل الحرية .

ثمة بعض الأهداف التي تبدو مشتركة بالنسبة للشبيبتين السوفييتية والفرنسية ، مثل السعي من أجل تحقيق النجاح في العمل والدراسة . بيد أنها قد تكون ذات مغزى مختلف ، اذا كانت حوافزها مختلفة . وكما تظهر الدراسات فان دافعية نشاط غالبية الناشئة في البلدان الرأسمالية تخضع لتأثير الحافز الرئيسي المقرر ، وهو النجاح الشخصي ، وهي موجهة من أجل حل مسألة الرفاه الشخصي . وقد كان من بين الدراسات التي تكشف الى حد ما الجانب الدافعي استفتاء أجراه الصحفي الفرنسي م . شوفالييه على شباب وفتيات من ألمانيا الاتحادية . فقد وجه هذا الصحفي الى الناشئة الألمانية السؤال التالي : «اذكر باختصار ، ودون تفكير طويل ، ما هو شعارك ، وما هو هدفك في الحياة ؟» .

كان الاستفتاء مغفلاً ، خالياً من ذكر أية أسماء ، وطبق في شوارع مدن ألمانيا الاتحادية . لقد ساعد احتواء المقابلة على سؤال استنتاجي عن الشعار المفضل على التغلغل بعمق أكبر والكشف عن التطلعات الحقيقية للناشئة . وقد تلقى شوفالييه الأجوبة التالية : «الاسرة والمال الكثير» ، «السلام والعمل والمال الكافي» . وقد توصل شوفالييه الى استنتاج مفاده ان أكثر ما كان يهم الشباب والشابات من المستقبل هو امكانية العيش بسلام والحياة الهادئة والحصول على المال (٨٢ ، ٢٢٣ ـ ٢٢٤) .

وقد كررنا استفتاء شوفاليبه في موسكو ومنطقة موسكو . فقد أجرينا مثله مقابلات مباشرة في الشوارع ، وحافظنا بدقة على صيغة أسئلته . ان طريقة الاستفتاء التي يقترحها شوفاليبه تشكل الى حد كبير ضمانة من التعمد والاظهار والكذب : فاللقاء العابر بانسان عابر في الشارع « هو لقاء مغفل الى حد كبير ، ويهيء جواً مناسباً من الصراحة . ومن أصل ١٠٠ مستفتى من الشباب السوفييت لم يذكر أي واحد منهم المال كهدف في الحياة . وكانت الأجوبة الغالبة هي : أن يكون الناشيء نافعاً للناس ، ان يتابع دراسته ، ان يتوفر له عمل ممتع ومناسب . وسنذكر فيما يلي بعض هذه الأجوبة : «الحصول على التعليم العالي . العمل دون كلل من أجل خدمة الشعب» « «هدفي الا تقع حرب بعد الآن» ، «ان أكون نافعاً للناس والوطن» ، «أن ادرس وأدرس وأدرس ، وأعمل كل ما في استطاعتي من أجل الشعب» ، «العمل المفضل ، الأسرة ، الأطفال» ، «أن امتلك الكثير من المعارف وان انتسب الى الجامعة ثم اتابع دراستي العليا ، وان أعمل بحيث أكون نافعاً لنفسي ولدولتي» ، «أن أعمل شيئاً نافعاً وجيداً للناس» .

ليس من الصعب على المرء أن يلاحظ ان الشبيبة السوفييتية تسعى وتتطلع الى القيم الروحية (٦٢٪ من المستفتين اعربوا عن رغبتهم في الدراسة) وتفكر باديء ذي بدء بالنفع الذي يمكن ان تجلبه للناس . ولا تبرز القيم المادية لدى الناشئة السوفييتية كهدف رئيسي في الحياة . وتتفق نتائج هذا الاستفتاء مع معطيات معهد الرأي العام التابع لصحيفة «كومسومولسكايا برافدا» حيث اعتبر ٨٪ فقط من الطلبة المال هو كل شيء .

وقد أظهر استفتاؤنا الاضافي الضابط ان الاهتمام الذي توليه الشبيبة السوفييتية لأهداف الدراسة لا يرتبط بالرفاه المادي . فالشباب والفتيات يدركون أن الطبيب والمهندس لا يحصلان على راتب أكبر من العامل . ويعرفون أيضاً أن الدراسة ليست بالامر السهل . وأظهر الاستفتاء أيضاً ان الميل الى التعلم والدراسة مشروط باديء ذي بدء بالسعي والتطلع الى النمو الروحي ، والى عمل أهم وأغنى مضموناً من الناحية العقلية ، والى المردود الاقصى لقواهم وطاقاتهم من أجل الوطن . كما يدرك

الشباب والفتيات السوفييت انهم سيفننون معارفهم اينما عملوا وحيثما اشتغلوا وفي أي منصب كانوا .

وتوجهنا الى المستفتين بالسؤ ال التالي : «يمكن للمرء أن يضع نصب عينيه في حياته أهدافاً مختلفة . ما هي الأهداف التي تضعها نصب عينيك ؟ أجب من فضلك ، إلى أية درجة تعتبر الاهداف المذكورة التالية ذات قيمة بالنسبة لك شخصياً ؟ » . لقد كان على ١٧٥٨ من خريجي المدارس الثانوية ان يقدروا درجة أهمية الأهداف التالية بالنسبة لهم : النجاح في المهنة ، الملكية الخاصة ، تقديم المعونة للناس الآخرين ، السعي الى جعلهم سعداء ، وجلب الفرح لهم ، الحياة الخالية من الهموم ، احترام الاشخاص المحيطين الكبير . وقد احتل الهدفان التاليان المركزين الاول والثاني «السعي من أجل جعل الناس سعداء» ، «اكتساب احترام الآخرين» . ورأى ٨,٤٪ من المستفتين فقط في السعي الى الملكية الخاصة هدفاً لهم في الحياة ، واعتبر ٤٪ منهم فقط الحياة السهلة الخالية من الهموم هدفاً رئيسياً لهم في الحياة .

وهكذا ، فان الاختلافات في الاتجاه الاجتماعي والاتجاهات القيمية بين خريجي المدارس السوفييتية والغربية جوهرية وكبيرة . وتتجلى هذه الاختلافات بادىء ذي بدء ، في تغلب الحاجات الروحية على المادية والمصالح الاجتماعية العامة على الخاصة عند الناشئة السوفييتية . ومن الخطأ الكبير طبعاً الايرى المرء فروقاً معينة في آراء الجماعات المختلفة من الشبيبة التي نشأت وترعرعت في البلدان الرأسمالية - كأطفال العمال وأطفال الرأسماليين ، وأطفال البيض والسود ، وبين التلاميذ القاطنين في ولايات مختلفة ، وفي المدينة والريف . بيد أن هذه الفروق لا تحط أبداً من أهمية الخصائص المشتركة المعينة التي تعكس تأثير نموذج الحياة البورجوازي والايديولوجية البورجوازية . ان النظام الرأسمالي يفرض على المجتمع المثل الأعلى للاثراء الشخصي ، باعتباره أهم مثل أعلى شامل ومسموح به رسمياً . «ومما لا شك فيه ، أن «الاتجاه الاستهلاكي» في ظروف المجتمع البورجوازي هو ظاهرة واقعية للوعي الاجتماعي» (١٦٧ ، ١٠٠) . ان القيم المادية التي تشغل الحيز الأساسي في

وعي غالبية الشبيبة في البلدان الرأسمالية هي نتيجة ومحصلة سواء للظروف الاجتماعية القائمة او للقمع المقصود للتطلعات «اللامادية» للشبيبة من جانب الطبقات الحاكمة . ان المهمة الأساسية للبورجوازية الحاكمة هي صرف أنظار الشبيبة عن التحولات الاجتماعية الواسعة ، وعن النشاطات الاجتماعية الفعالة ، وحصر اهتمامها فقط بالاثراء الشخصي والرفاه الشخصي . ان هذه الدعاية للسعادة الشخصية تؤثر بنجاح على غالبية الشبيبة . بيد أن القسم الأفضل من الشبيبة ، ولا سيما الشبيبة العمالية ةالطلابية ، بما يتميز به من اهتمام بالمسائل والقضايا الاجتماعية ، والحماسة والغيرية ، يصعب الهاؤه بالمثل التافه والبورجوازي الضيق للسعادة الشخصية . وهذه الشبيبة تثور وتتمرد ، رافضة القيم التي يفرضها عليها المجتمع الرأسمالي .

ان المصالح الشخصية والاجتماعية لا تندمج بعمق وانسجام لدى جميع خريجي المدارس السوفييتية . بيد أن دراستنا قد أظهرت أن الغالبية العظمى من الشبيبة المدرسية تدرك جيداً المطالب التي يطرحها المجتمع الاشتراكي على شخصية المواطن ، وتسعى الى تلبية هذه المطالب والتمثل بها .

ان خريج المدرسة السوفييتية ، بالاختلاف عن خريج المدرسة البورجوازية الغربية لديه أهداف واضحة في الحياة ، وهو ينظر بتفاؤل الى المستقبل ، ويهتم بحيوية ونشاط بحياة دولته وشعبه . ان الناشئة السوفييتية ، التي تعيش مصالح المجتمع ، تسود عندها الحاجات الروحية .

٣ ـ دينامية اتجاه الخريجين الاجتماعي

لقد أظهرت مقارنة العالم الروحي لكل من الشبيبة المدرسية السوفييتية وتلاميذ البلدان الرأسمالية المتطورة الاختلافات الحادة في اتجاههم الاجتماعي وفعاليتهم الاجتماعية . ولعدم قدرتها على نفي هذه الاختلافات ، تلجأ الدعاية البورجوازية في أحيان كثيرة الى ارجاعها الى «الطبع الروسي الغامض» . لذا ، فمن الأهمية بمكان الكشف ، عن طريق الدراسات المقارنة بين خريجي المدرسة الثانوية

القيصرية وخريجي المدارس السوفييتية في العشرينات والستينات والسبعينات ، عن دينامية الاتجاه الاجتماعي لشبيبة المدارس . وقد تمت هذه المقارنة وفق المؤشرات التي ذكرناها أعلاه .

«ما الذي تود أن تملكه في الحياة أكثر من أي شيء آخر ؟» - هكذا كانت صيغة أحد الاسئلة التي وجهها عالم النفس الروسي ب . كولوتينسكي عام ١٩٣٦ الى تلاميذ مدينة كراسندار(١٢٤) . ذكر تلاميذ الصفوف الأخيرة في المركز الأول الخيرات المادية (٦٣٪ من الأجوبة) مثل : الثروة ، المال ، أشياء مادية مختلفة (بيانو ، مكتبة ، منزل والخ) ، وفي المركز الثاني (٤٠٪ من الأجوبة) : العقل ، التطور ، المعارف ، الموهبة . ثم بعدها جاءت الثقة بالنفس ، القبول في الجامعة وما شابه ذلك (ذكر كثيرون رغبتين او أكثر ، لذا كان العدد العام للأجوبة أكثر من ١٠٠٪) .

ونقدم دراسة الباحث الروسي ن . ريبنيكوف (عام ١٩٢٥) ، الذي طرح السؤال نفسه على ١٣٥٤ تلميذاً ، دلالة أقوى . وفي ردهم على هذا السؤال ، اشار حوالي ٧٠٪ من المستفتين الى خيرات ومنافع مادية مختلفة ، وذكر ١٤,٥٪ منهم فقط اهدافاً ومنافع غير مادية (كالمهارات والموهبة والتعليم) (٦٠ ، ٦٣ - ٦٦) . وقد نوه ريبنيكوف خلال ذلك بالقاعدة التالية : كلما زاد عمر التلميذ زادت حاجته الى المنافع غير المادية . واذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن المشتركين في الاستفتاء الذي أجراه ب . كولوتينسكي كانوا من تلاميذ الصفوف الثانوية الأخيرة ، يغدو جلياً للعيان تشابه معطيات الاستفتائين .

في عام ١٩٦٩ جاءت أجوبة تلاميذ مدرسة مدينة كراسندار ذاتها على السؤال نفسه ، كما ورد في صيغة كولوتينسكي ، مغايرة الى حد كبير . وسنذكر على سبيل المثال بعض هذه الأجوبة : «اريد أن امتلك ارادة قوية وتفكيرا أكثر مرونة» ، «أريد أن يسود السلام في العالم كله» ، «أريد أن أشعر بحب حقيقي» ، «أريد ان اعمل وأكدح ، وأجد مكاني في الحياة» ، «أتمنى السعادة للجميع» . ان الأهداف والاتجاهات المادية في عصرنا هذا لا تعتبر سائدة ومسيطرة على الشبيبة المدرسية .

واذا ما كانت نسبة الأجوبة الدالة على الرغبة بالمنافع المادية تتراوح بين ٥٠ ـ ٦٠٪ في عام ١٩٢٦ ، فقد انخفضت هذه النسبة عام ١٩٦٩ بحيث أصبحت ٢٪ فقط .

ويلاحظ تقدم مماثل أيضاً في تناسب القيم الاجتماعية والفردية . وبصرف النظر عن سؤال الاستمارة الشخصي ، فان كثيراً من رغبات الناشئة المعاصرة وأمنياتها كانت ذات طابع اجتماعي عام : كالسلام على الأرض ، والسعادة للناس ، والصحة الجسدية والمعنوية للجميع . ان جميع هذه الرغبات من هذا النوع لم ترد اطلاقاً في أجوبة الاستبيان الذي طبق عام ١٩٢٦ . وفي الوقت نفسه ، من الجدير بالملاحظ ، أن تلاميذ عام ١٩٢٦ كان تقديرهم أعلى للصوت الجيد ، والأسلوب ، والقوة الجسدية والروح الاستقلالية ، التي لا يقدرها التلاميذ حق التقدير في الوقت الراهن . وهذا امر يجب أخذه بعين الاعتبار في العمل التربوي .

لقد تمكنا من تتبع دينامية الاتجاه الاجتماعي والاتجاهات القيمية واهتمامات تلاميذ الصفوف الأخيرة وذلك عن طريق تكرار دراسة آ . ك . مونتيلي (اختبار الموضوع) : «ماذا تعمل لو امتلكت طاقية الاخفاء ؟»،«ماذا ستعمل لو كنت قادراً على فعل كل شيء ؟» (١٥٠) . ان النتيجة العامة التي توصل اليها مونتيلي في عام ١٩٢٧ تتلخص فيما يلي : كان اهتمام المستفتين مركزا بصورة أساسية على تلبية الحاجات الشخصية . فقد برز في المركز الاول لدى الناشئة السعي الى توسيع الأفق ٥٦٪ ، وفي المركز الثاني ـ الاهتمام بالرفاه الشخصي ٣٢٪ ، وفي المركز الثالث جاء الاهتمام بالمصالح الاجتماعية ١٢٪ .

وفيما يلي بعض الأجوبة النموذجية التي قدمها تلاميذ الصفوف الاخيرة في عام ١٩٢٧ : «لو امتلكت طاقية الاخفاء لسافرت الى تاغان روغ ، والقوقاز ، ولشاهدت الجبال وسافرت الى تركستان ، والى الشمال وسيبيريا» ، «لسافرت الى غابات التوندرا» ، «لقمت برحلة الى امريكا» وما شابه ذلك . اما ما يتعلق بالاهتمام بالرفاه الشخصي ، فان مدى المطالب والرغبات كان كبيرا ، فقد امتد من الرغبة

بتناول غداء فاخر والنوم على فراش وثير الى الطموح بأن يكون الناشىء قيصراً ، أو بالدخول الى الجنة . وقد تجلت الاهتمامات الاجتماعية العامة في الأجوبة التالية : «لو امتلكت طاقية الاخفاء لسافرت الى بلدان عديدة وعرفت كيف يعيش الناس فيها ، وحدثتهم عن حياة الطلائعيين عندنا» ، «لاطلقت سراح اللاجئين السياسيين في الخارج» ، «لامسكت بالجواسيس» .

وتشغل المركز الأول لدى التلاميذ المعاصرين الآراء والرغبات الاجتماعية العامة ٥٢٪ ، بينما يأتي الاهتمام بتوسيع الأفق الشخصي في المركز الثاني ٢٤٪ ، ويأتي الاهتمام بالرفاه الشخصي في المركز الثالث ١٦٪ .

يتميز تطور الاهتمامات الروحية لخريجي المدارس الثانوية بنمو واضح للاتجاه الاجتماعي : فالأجوبة ذات الطابع الاجتماعي تغطي كل ما عداها . ويربط التلاميذ رغباتهم باحلال السلام في العالم كله وبتحرير البلدان المضطهدة من التبعية الاستعمارية ، وبمكافحة الأمراض : «أن اول ما كنت أفعله ، هو تأمين السلام وتوفير الحرية على سطح الأرض» ، «لشفيت الناس من جميع الأمراض» ، «لوفرت الدراسة لأطفال جميع البلدان» ، «لأقمت النظام الاشتراكي في الكرة الأرضية كلها» .

اما ما يتعلق بالاهتمام بتوسيع الأفق الشخصي ، فان «القوة الخارقة» تستخدم من أجل معرفة أهم الكتب واصعبها ، والتعرف على النظريات الجديدة ، والاطلاع على العلوم بصورة شاملة وعميقة «لتغلغلت الى أسرار الكون ، وعرفت اين يقع الحد الفاصل بين الحي والميت» . وعبر كثير من التلاميذ عن رغبتهم في المشاركة بتحليقات المركب الفضائي .

لقد اكتسب الاهتمام بالرفاه الشخصي لدى التلاميذ المعاصرين اتجاها جديدا من الناحية النوعية . ففي غالبية الاحوال ينحصر هذا النوع من الرغبات بالاهتمام بالاهل والاقارب : «لمنحت مزيدا من الصحة للجميع» . اما من الناحية الشخصية فقد تمنى التلاميذ لانفسهم القبول في الجامعات والمعاهد العليا .

ويعكس كثير من المواضيع الانشائية التي كتبها التلاميذ المعاصرون عمق تفكير كاتبيها ، وعقولهم المتطورة المتفتحة وفهمهم لقوانين التطور الاجتماعي . فقد رفض ٨٪ من تلاميذ الصفوف الاخيرة كليا «القوة الخارقة» الفردية . ومن بين كتاباتهم حول هذا الموضوع : «ان القوة الخارقة لفرد واحد تحرم الشعب كله من حق المشاركة المستقلة والابداعية في بناء مجتمع جديد . في حين انه في مسيرة البناء ينمو الانسان ويتطور» ، «لنفرض ان موهبة القوة الخارقة اكتسبها انسان شريف ، مؤيد للتقدم . لو حدث هذا لخلصت البشرية كلها في لحظات قصيرة من الامبريالية العالمية والسلاح النووي والامراض والمخدرات والادمان على الكحول ، والالعاب المسيئة والضارة والجرائم . ولساد الارض في هذه الحالة سلام ابدي ، ووفرة كاملة . ولكن ، لكان في هذه الحالة انحدار البشرية امرا حتميا ، لان دور الانسان في التقدم الاجتماعي سيكون صفرا . فهو لم يعد في هذه الحالة باني المستقبل المضيء ، بل مجرد ساكن ونزيل فيه» .

وهكذا تبين المقارنة ان التحولات في الاتجاهات القيمية للشبيبة المدرسية تتميز بتعزيز ملحوظ للاتجاه الاجتماعي الواسع وبضعف المنطلقات الانانية الضيقة . وطبقا لهذه النزعة الاساسية حدثت تغيرات في مثل التلاميذ العليا . فقد اصبحوا من مخلفات الماضي ولم يعودوا مثلا يحتذى ابطال التلاميذ في المدارس القيصرية مثل رايسكي وآدويف (في اعمال الكاتب الروسي غونتشاروف) وراسكولنيكوف (دوستويفسكي) ورودين ونزاروف ولا فريتسكي (تورغينيف) ونيخلودوف وفرونسكي (ليون تولستوي) . ومن الطريف ان ابطال الادب الكلاسيكي المفضلين لدى التلاميذ المعاصرين هم بلا استثناء مناضلون نشيطون واقوياء من اجل سعادة الانسان مثل دانكو (غوركي) وانصاروف وايلينا ستاخوفا (تورغينيف) واوفودوفوينتش وسبارتاكوس (جوفانولي) .

كما تغير ابطال التاريخ المفضلون . فآراء تلاميذ الصفوف الاخيرة في المدارس القيصرية الروسية تشكل لوحة مبرقشة ومختلطة للغاية : وابطالهم المفضلون هم بطرس الاكبر ، نابليون بونابرت ، عيسى المسيح ، بوذا ، جورج واشنطن ، سوسانين ، الاسكندر المكدوني ، بترارك ، الكسندر الثالث ،

نيرون ، سافو ، ماريا ستيوارت ، كليوباترا ، تاراكانوف . وقد شغل الابطال التاريخيون التقدميون حيزا متواضعا جدا في هذه القائمة المبرقشة المتنوعة للغاية .

اما في ايامنا هذه فيذكر الشباب والفتيات بين ابطالهم التاريخيين المفضلين لينين ، دزيرجينسكي ، باومان ، كامو ، كروبسكايا ، وابطال الحرب الاهلية مثل تشابايف ، كوتوفسكي ، وابطال الحرب الوطنية العظمى مثل ماتروسوف وكوسموديميانسكايا من الحرس الفتي . وتثير اهتمامهم ومشاعرهم حياة ومآثر سبارتاكوس وجوردانوبرونو وبطرس الاكبر ، وسوفوروف وفولكونسكايا وموراقيوفا . ويمكن التاكيد ان النضال ضد الظلم ومن اجل التقدم الاجتماعي ، والحب للوطن ـ هي المعايير الدقيقة التي تحدد البطل التاريخي المحبوب بالنسبة للتلميذ السوفييتي المعاصر .

كما حدثت تغيرات جوهرية ايضا في تقدير خريجي المدارس للصفات والخصائص البشرية . واذا كان خريجو المدارس القيصرية الروسية وتلاميذ الصفوف الاخيرة في العشرينات قد اختاروا في المركز الاول تلك الصفات مثل العقل وقوة الارادة ، فان خريجي المدارس السوفييتية المعاصرين ، مع تقديرهم الرفيع لهذه الصفات ، يضعون في المركز الاول صفات اخرى مثل محبة الناس ، الشرف ، الاخلاص للواجب ، محبة الوطن .

ان الشبيبة السوفييتية المعاصرة تدرك ان العقل والارادة يشكلان قيمة كبيرة عندما يكونان موجهين من اجل خير الناس : «في الجمع المنسجم بين العقل ومحبة الناس ـ هنا يكمن الجمال الروحي الحقيقي» . ومحبة الناس «ليست محبة مسيحية روحية ، بل هي محبة ارضية ، مقرونة بالحقد والكراهية لكل ما هو سيء وشرير ، انها محبة فعالة» ـ هذا هو ما يقدره خريج المدرسة السوفييتية المعاصرة اعلى من اي شيء آخر .

بين الصفات الجديدة التي لم يذكرها اطلاقا التلاميذ في العهد القيصري وفي العشرينات تلك الصفات مثل التطلع الى الهدف ، والاخلاص للقضية ، والحزم ، والشعور بالفكاهة ، واحترام الناس ، والاخلاص والاستجابة

والتعاطف والاصرار . ولكن ، وهنا ايضا ، لم يذكر خريجو المدارس السوفييتية المعاصرون تلك الصفات الموضوعية كالجمال والقوة الجسدية والاسلوب الجيد ، وكذلك تلك الصفة الشخصية الهامة كالروح الاستقلالية ، التي قدرت تقديرا عالياً في العشرينات .

وحدثت تغيرات هامة في الشعارات لدى خريجي المدرسة الثانوية . فالشعارات المفضلة للشبيبة المدرسية في عام ١٩٦٩ مغايرة تماما : «كن سيدا لارادتك ، وعبدا لضميرك» ، «اقل قدر من العبارات الفخمة واكبر قدر من العمل اليومي الدؤوب» ، «ابعد الضرر عن الناس كما تبعده عن نفسك» .

ان طابع التغيرات الاساسية في مضمون الشعارات المفضلة محدد وواضح : فالشعارات العامة التقدمية في تزايد ومستمر والشعارات الانانية الضيقة في تناقص مستمر . واذا كانت نسبة الشعارات الانانية والاجتماعية العامة لدى تلاميذ المدارس القيصرية تعادل ٣ الى ١ ، فان هذه النسبة قد اصبحت في ايامنا تشكل ١ الى ١٠ .

ومن الجدير بالملاحظة ذلك الاهتمام الكبير الذي توليه الشبيبة المعاصرة لمسائل التربية الذاتية والتعليم الذاتي والتطوير الذاتي ، التي لم يتحدث عنها ابدا خريجو المدارس في العهد القيصري وفي العشرينات .

واذا ما قارنا اجوبة تلاميذ الصفوف الاخيرة في الاعوام ١٩١٣ ، ١٩١٦ ، ١٩٢١ ، ١٩٢٦ ، ١٩٦٩ ، يمكننا ملاحظة القانونية الموضوعية التالية : عاما بعد عام يزداد عدد الشعارات ذات المضمون النشيط الفعال ، ويتناقص عدد الشعارات ذات النوع السلبي مثل «عش مستسلما للحياة كما هي» . ان عدد الشعارات السلبية الذي كان يبلغ الحد الاقصى في عام ١٩١٣ قد تناقص بصورة مطردة ، واختفت هذه الشعارات نهائيا في عام ١٩٦٩ . وفي هذا الاتجاه تتجلى الفعالية المتزايدة للشبيبة السوفييتية ، التي تشعر في ايامنا بانها سيدة مصيرها ، وانها ليست مادة للتاريخ فحسب ، بل وصانعته ايضا .

في المواضيع الانشائية التي كتبت في عامي ١٩١٣ ، ١٩١٦ عبرت الشبيبة عن آراء كثيرة مفادها انه ليس هناك اي هدف في الحياة : فقد عبر عن آراء من هذا

النوع خمس المستفتين : «لا وجود للهدف في الحياة» ، «ان الحياة بلا معنى» ، « . . . اذا كانت الحياة لا ترضي المرء فعليه ان يعيش بدافع الفضول ، واذا لم يكن لديه من فضول وحب للاستطلاع فعليه أن ينتحر» . ويمكن العثور على أجوبة مماثلة في عام ١٩٢٦ أيضاً ، بيد أن عددها أقل بكثير : «إن الحياة عابثة بلا هدف ، وربما أكون مخطئاً في هذا» .

وقد انعدمت في اجوبة الشبيبة السوفييتية المعاصرة عام ١٩٦٩ اللهجات التشاؤمية التي ترددت بوضوح كبير في اعوام ماقبل الثورة . ان اهداف الحياة التي ذكرتها الشبيبة المعاصرة ذات اتجاه اجتماعي واضح : «النضال من اجل السلام» «النضال من اجل الاشتراكية» ، «جعل الحياة اجمل» ، «ان اعمل شيئا يشعر الناس بالدفء والحب» . وقد عبر ٨٤٪ من التلاميذ المستفتين عن اهداف ذات مضمون اجتماعي عريض ، وذكر ٦٪ منهم اهداف التطوير الذاتي ، و ٤٪ منهم ذكر اهدافا غير واضحة . وذكر ٦٪ منهم اهدافا شخصية .

لقد اظهرت الدراسة انه في بداية العشرينات كان هناك تمييز طبقي جوهري في الاتجاه الاجتماعي للشبيبة المدرسية . فقد انهى المدرسة الثانوية بصورة رئيسية طلاب المدارس القيصرية السابقون وابناء الطبقات الغنية من المجتمع ، لذا كانت اجوبتهم قريبة جدا من اجوبة خريجي المدارس القيصرية . وقد ظهرت قيم اجتماعية مغايرة تماما لدى الشبيبة البروليتارية الطليعية ولدى افضل ممثلي الفلاحين الكادحين . بيد ان هؤلاء كانوا يدرسون بصورة رئيسية في المدارس الصناعية التطبيقية وفي مدارس القادة وفي المؤسسات التعليمية الاخرى التي تمنح التاهيل الثانوي . لذا كان من المناسب هنا الاطلاع على الدراسات التي اجريت على جماعات الشبيبة الاخرى في العشرينات .

لقد عكست دراسة الباحثة ر . غ . فيلينكينا التي اجريت خلال عامي ١٩٢٩ ـ ١٩٣٠ على طلاب المدارس الصناعية التطبيقية ، النضج السياسي للشبيبة العمالية، واهتمامها الكبير بالبناء الاشتراكي وبالمسائل الاممية (٩٩) . وقد طرح العمال من الشباب والشابات على الباحثة اسئلة تدور حول طرق بناء الاشتراكية

وعبروا عن قلقهم من ان يعرقل الراسمال الخاص بناء المجتمع الجديد ، واهتموا بتصنيع البلاد ، وبالنضال ضد التروتسكيين واليمينيين . واحتلت المركز الاول بين الاسئلة المطروحة ، تلك التي تدور حول البناء الاشتراكي السوفييتي . وقد تساءلوا قائلين : «اصحيح انه لا يمكن الانتقال الى الاشتراكية بدون الراسمالية ؟ و «بعدكم من السنين سنصل الى الاشتراكية» وما شابه ذلك .

كما اشار الباحثون في دراساتهم التي اجروها في اوائل العشرينات الى ان مستوى الوعي السياسي ـ الاجتماعي لدى القسم التقدمي الافضل من الفلاحين الكادحين هو اعلى بكثير منه لدى خريجي المدارس الثانوية . واظهر الباحث غ . روكوف ، الذي قارن على نحو خاص بين خريجي المدرسة الثانوية وطلاب المدرسة العسكرية لملاك القادة ، حيث كان يدرس بصورة رئيسية اطفال الفلاحين الفقراء ، الموفدين للدراسة من قبل قيادة الجيش السوفييتي ، اظهر الاختلاف الجوهري بين هذه المجموعات من الشبيبة . واذا ما كان خريجو المدارس الثانوية في اوائل العشرينات بغالبيتهم ، سلبيين اجتماعيا ، فقد كان الشباب الفلاحون والعمال الطليعيون «نشطاء حقيقيين ، ومتعصبين للافكار الاجتماعية في احيان كثيرة ، لا يقبلون الحلول الوسط» (٥٦) .

وتثبت دراستنا المقارنة ان خريجي المدرسة الثانوية السوفييتية المعاصرة قد بلغوا ذلك المستوى من الوعي السياسي ـ الاجتماعي ، الذي كان يميز افضل ممثلي الشبيبة العمالية الفلاحية في العشرينات . كما تدل المعطيات الموضوعية ايضا على نمو الفعالية الاجتماعية للشبيبة . فاذا ما انتخب في عام ١٩٢٦ في مجالس نواب الكادحين في المدن والريف ٨,٨٪ من الشبيبة ، فان نسبة الشبيبة في هذه المجالس قد بلغت ٢٨,٢٪ في عام ١٩٧٥ (وهذه النسبة تعتبر اعلى من النسبة العامة للشبيبة ممن هم بين ١٨ ـ ٣٠ عاما في سكان البلاد) . وحتى اليوم لا تلاحظ اية اختلافات جوهرية في الاتجاه الاجتماعي لخريجي المدارس في المدن والريف ولابناء العمال والموظفين والكولخوزيين . وتجمع بين هؤلاء جميعهم القيم الاجتماعية العريضة الهامة ، والوحدة العضوية للمصالح الشخصية والاجتماعية .

لقد توقفنا بهذا القدر من التفصيل على مسائل الاتجاه الاجتماعي والمعايير القيمية للشبيبة المدرسية ، لان هذه المسائل بالذات تشكل النواة الاجتماعية والاخلاقية للشخصية وتتعلق الى درجة كبيرة بخصائص النظام الاجتماعي .

الفصل الثالث

استعداد خريجي المدرسة الثانوية السوفييتية
لتنفيذ الوظائف الاجتماعية الاساسية

ان تأثير نتائج التربية الاشتراكية للشبيبة على تجديد المجتمع وتطوره يتوقف بصورة رئيسية على مستوى استعداد الشبيبة للحياة ، ولتنفيذ الانواع الرئيسية من الفعالية الاجتماعية للجيل الفتي . و«تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية للفرد ، الذي يستوعب خلالها ما تقدمه الثقافة من وسائل اتصال ، ومهارات عملية ومعايير وقيم ، اهم جانب في تجديد النظام الاجتماعي» (١٤٧ ، ٥ ، ٤١٨) . ويكمن الجانب التربوي من المسألة في ترشيد عملية اعداد التلاميذ للحياة العملية والاجتماعية والشخصية .

لقد كانت أهم مسائل دراستنا هذه هي استعداد خريجي المدرسة للعمل المنتج ولمتابعة التعليم .

اثناء معالجة مسألة استعداد الجيل الفتي للحيلة العامة والخاصة من الأهمية بمكان ان ننطلق من متطلبات المجتمع المعاصر المحسوسة ، ومن متطلبات مستقبله القريب على حد سواء . وعلينا ان نراعي وتائر التقدم الاجتماعي ايضاً . وبصورة عامة ، يتميز الاستعداد لتنفيذ اية وظيفة اجتماعية اولا ، بثبات الآراء الفكرية السياسية الاشتراكية ، والاتجاهات القيمية والصفات الاخلاقية لخريجي المدرسة . ان ثبات الصفات والخاصيات المذكورة يتوقف على مستوى تشرب الشخصية للمثل العليا والمبادىء والقيم الاشتراكية ، وعلى درجة تطابق المصالح الشخصية والعامة . ويتميز ثانياً ، بوجود المعارف والمهارات والقدرات الضرورية ،

وبالقدرة على تحويلها الى انواع جديدة من النشاط، ونقلها الى الجماعات والمواقف . وتتوقف سرعة وسهولة هذا النقل على صلابة وادراك ودرجة تجريد المعارف ، وآلية المهارات والقدرات ، وكذلك على مستو ى استقلالية التفكير ونشاط الشخصية الابداعي . ويتميز ثالثاً ، باستعداد الخريج للحياة العامة والعملية ، وهذا الاستعداد مشروط بدوره بفترات التكيف مع ظروف العمل الجديدة ، والرأي العام لجماعة العاملين ونظام العمل والخ . ويتوقف نجاح هذا التكيف على الصفات الأخلاقية للشخصية (الموقف الاشتراكي من العمل ، حسن النية والارادة ، السعي الى مساعدة الرفاق ، التواضع ، احترام الكبار) ، وعلى اتساع الخبرة الاجتماعية ، وعلى مدى تماثل ادراك خريج المدرسة للمتطلبات الاجتماعية تجاه نمط تصرفاته . ويتوقف نجاح التكيف أيضاً على بعض الصفات الفردية للشخصية مثل الانفتاح ، والاختلاط والاتصال مع الآخرين ، والتفاؤ ل ، والخاصيات الارادية والخ .

ان نمو الشخصية الشامل هو أساس واقعي لاعداد الشبيبة الناجح للحياة في المجتمع الاشتراكي . بيد أنه من الضروري أيضاً فهم الظروف المحددة الملموسة للنشاط المقبل ، ومعرفة الفرد لوضعه الاجتماعي المقبل وحقوقه وواجباته ، وبنية الجماعة الانتاجية والمنظمات الاجتماعية والصعوبات المحتملة في نوع العمل الجديد وطرق التغلب عليها . ان وجود معارف من هذا النوع هو معيار آخر من معايير استعداد الانسان الشاب للحياة المستقلة في المجتمع . اما بالنسبة لبعض انواع النشاط الاجتماعي الخاصة فثمة معايير للاستعداد اكثر خصوصية .

لقد عولجت مسألة استعداد خريجي المدرسة للحياة عن طريق دراسة المعطيات الاحصائية والوثائق والملاحظة والاستبيانات الجماهيرية (للشبيبة وللكبار من ذوي الاختصاص والصلاحية) ، وتجربة «تحليل الماضي» . وبالاضافة الى معطيات المكتب المركزي السوفييتي للاحصاء ، والمعطيات الاحصائية لوزارة التربية السوفييتية واللجنة المركزية للكومسومول ، استخدمت أيضاً وثائق المدارس والمصانع والمعامل والمؤسسات التعليمية العليا ، والمعطيات الاحصائية الخاصة بعمل الشبيبة ودراستها . وأجريت مقارنة المعطيات الاحصائية ومعطيات الاستفتاء ، حيث كان ذلك ممكناً .

وقد استخدمت في هذه الدراسة طريقة الاستمارة القياسية الموحدة ، حيث أجري استبيان على التلاميذ (تلاميذ المدارس الثانوية والثانوية الصناعية وطلاب المعاهد الصناعية المتوسطة ، والمؤسسات التعليمية العليا) وعلى الكبار (الآباء والأمهات والمعلمين ، ومعلمي الحرف ومدرسي المعاهد العليا والجامعات) وفق استمارات موحدة ، مما سمح بمقارنة الأجوبة والحصول على معطيات أكثر موضوعية .

١ ـ استعداد خريجي المدارس للعمل الانتاجي

بين العديد من الصفات المحددة لمستوى استعداد خريجي المدرسة للحياة ، تشغل درجة اعدادهم للعمل حيزاً هاماً .

واذا كانت الشبيبة المتخرجة من المدرسة الثانوية تشكل ثلث الزيادة في العاملين في الاقتصاد الوطني خلال الفترة بين ١٩٦١ ـ ١٩٦٥ ، واذا ما شكلت نصف الزيادة خلال الفترة بين ١٩٦٦ ـ ١٩٧٠ ، فانها قد شكلت ٩/ ١٠ من الزيادة في اعداد العاملين خلال الفترة بين ١٩٧١ ـ ١٩٧٥ .

ان المعايير الاساسية المحددة للاستعداد الاخلاقي للعمل الانتاجي تشمل الخواص التالية للشخصية : احترام العمال القائم على ادراك الأهمية الاجتماعية للعمل الانتاجي ؛ الموقف الاشتراكي من العمل ، الذي يمكن وصفه باختصار بأنه السعي والقدرة على استخدام الفرد لقواه وقدراته الى أقصى حد في الفعالية النافعة اجتماعياً ؛ القدرة على العمل في جماعة انتاجية ، والشعور بالمسؤولية لا عن عمل الفرد الشخصي فحسب ، بل وعن عمل رفاقه ؛ الرغبة والقدرة على تقديم العون وتنظيم العمل المشترك ؛ مقدرة المرء على أن يرى في نجاحاته نتائج عمل الجماعة الانتاجية كلها . ويحتل اهمية خاصة الموقف الاشتراكي المسؤول والحريص على الملكية العامة ، والتوفير والاقتصاد ، وعدم التسامح والسكوت عن العيوب والنقائص والقدرة على مكافحتها .

ان على خريج المدرسة ان يكون مستعداً للعمل من الناحية السيكولوجية أيضاً ، أي أن يقف موقفاً ايجابياً من العمل في المصانع والمعامل ، وفي الكولخوزات والسوفخوزات ، وان يكون قادرا على التأقلم بسرعة مع ظروف العمل الجديدة ، ومع الجماعة الانتاجية الجديدة . ويتطلب العمل الانتاجي ايضاً تلك الخصائص النفسية كالارادة والاصرار ، والقدرة على تجاوز الصعوبات ، وعدم فقد الأمل وعدم الاستسلام واليأس في حالات الفشل .

ومن بين معايير الاستعداد للعمل اطلاع التلاميذ بشكل جيد على المهن المختلفة ومتطلباتها من الانسان العامل ، وعلى بنية الانتاج الحديث وتنظيماته الاجتماعية والادارية ، وعلى الحقوق والواجبات ، وعلى الامتيازات المختلفة للعامل والكولخوزي . وعلى التلاميذ ان يكونوا مطلعين جيداً أيضاً على تلك المهن التي تكون البلاد أو الاقليم او المنطقة بأمس الحاجة اليها . وأخيراً ثمة معيار آخر للاستعداد للعمل وهو الصحة الجيدة ، والنمو الجسدي االسليم واللازم لخريج المدرسة .

ان المعايير العامة للاستعداد للعمل الانتاجي في الريف هي نفسها في المدينة ، بيد أن خصائص العمل الزراعي والحياة في الريف تتطلب التركيز على بعض النواحي في تربية التلاميذ . فالعمل في الريف يتطلب من المرء أن يكون محبا للطبيعة ، وان يقف موقفاً حريصاً منها ، كما يتطلب الفهم الدقيق لآفاق تطور الزراعة والسعي للمساهمة في ذلك . وعلاوة على المكننة ، وهي أقل نسبياً في الزراعة منها في الصناعة ، فالعمل في الريف له عدة خصائص أخرى على التلميذ أن يعرفها جيداً : ان العمل الزراعي هو عمل ملاصق للطبيعة ، ونتائجه جلية للعيان ، وهو يضم امكانيات وفرصا للابداع حتى أثناء القيام بالأعمال البسيطة التي لا تحتاج الى كثير من التأهيل . وعلى التلميذ أن يدرك اهمية العمل الاجتماعية في الزراعة ، وان يحترمَ اي عمل ، مهما كان موحلا اومملاً ، وهذا النوع متوفر بكثرة في القرية .

لقد تم الحصول على المعطيات الهامة عن مستوى استعداد خريجي المدارس

للعمل الانتاجي من خلال دراستنا للناشئة التي أنهت المدرسة قبل عام أو عامين والعاملة في الصناعة أو الزراعة . ومن أجل هذا الغرض قمنا بدراسة مردود العمل وفعاليته ، والمشاركة في المخترعات والترشيد ، ورفع مستوى التأهيل ، وعدم استقرار الكوادر بين العمال والكولخوزيين ممن أنهوا التعليم الثانوي وتتراوح أعمارهم بين ١٧ - ٢٠ سنة . كما درسنا أيضاً مدى الارتياح للعمل والموقف من العاملين المحيطين والخطط القريبة للشباب والفتيات . واستمعنا الى رأي معلمي الورشات الصناعية والفرق الزراعية حول نجاح المدرسة ونقاط ضعفها في اعدادها الناشئة للعمل الانتاجي ، وحول خصائص الاستعداد للعمل لدى تلاميذ المدن والريف .

وقد أظهرت هذه الدراسة أن نصف التلاميذ فقط يتصورون جيداً امكانيات الحصول على مهنة وطرق ايجاد العمل بعد إنهاء المدرسة . ويعرف ٤٤,٣٪ من المستفتين مقدار الأجر المحتمل ، ويعي ٣٩,٤٪ من المستفتين فقط درجة مسؤ ولية المدراء والرؤ ساء في المؤسسة الصناعية أو الزراعية .

واتضح أن الناشئة لا تعرف معرفة كافية الحرف التي تحتاج اليها منطقتهم حاجة ماسة ، كما لا تعرف أيضاً خصائص المهن العمالية المختلفة ، وليست قادرة على تقييم قدراتها وميولها . وبالنتيجة ، لا تعرف الغالبية الساحقة من الناشئة اين وفي أي مجال تستطيع ان تعمل لتقدم أكبر مردود .

لقد قدم ٥٢٪ من خريجي المدارس المستفتين الى العمل في المصانع والمعامل بعد محاولة فاشلة للانتساب الى المعاهد العليا والجامعات ، دون أن يكون لديهم اهتمام خاص بحرفتهم العمالية . وقد أثر على اختيارهم لمكان العمل المحدد العناصر التالية : نصائح الوالدين ٢٠,٧٪ من المستفتين ؛ اعلانات الاذاعة والتلفزيون والصحف ١٧٪ ؛ عن طريق الاصدقاء والرفاق ١٢,٦٪ ؛ نصائح المعلمين ٥,٥٪ . وبالنتيجة ، ورغم ان حوالي نصف المستفتين اختاروا عملهم برغبتهم ، فان نسبة من قدم للعمل في المصانع والمعامل تلبية لميولهم وموهبتهم تبلغ ٢٠,٥٪

فقط . ولا بد من الاشارة الى ان دور المعلمين في اختيار الخريجين لمهنهم الانتاجية كان ضئيلاً .

كما لا يتصور التلاميذ بشكل جيد وكاف شروط عملهم المقبل . فقد ورد في الاستمارة السؤال التالي : «هل لديك تصورات ثابتة عن امكانيات رفع مستوى تأهيلك بعد انهاء التعليم المهني الصناعي ؟» . وقد توزعت الأجوبة وفق النسب التالية : «نعم» - ٣٦,١٪ ، «لا ، علي أن أفكر في هذا الموضوع» - ٤٦٪ ، لا أنوي رفع مستوى تأهيلي بعد ذلك» - ٣,٥٪ .

وقد أظهرت الدراسة ان الشباب والفتيات ممن أنهوا التعليم الثانوي يتقنون بصورة أسرع واعمق الاختصاص الانتاجي (فترة الدراسة العملية أقل بـ ٢٠ - ٢٥٪ منها لدى العمال ممن انهوا التعليم المتوسط (الصف الثامن) ، وينفذون الخطط الانتاجية (٦٩٪ منهم) ، ويتجاوزونها (٢٤٪ منهم) ويقدمون نوعية عمل جيدة . ولم ينفذ الخطة الا ٧٪ منهم ، وهم الذين بدأوا العمل حديثاً ولم يتقنوا الاختصاص بشكل كاف . ويشترك في النشاط الابتكاري وترشيد الانتاج عدد من خريجي المدارس الثانوية يزيد مرة ونصف على عدد المشتركين ممن أنهوا التعليم المتوسط فقط . وتندر عند العمال من خريجي المدارس الثانوية حوادث الخلل والعيوب والمنتوجات غير الصالحة واصابات العمل وكسر الأدوات (مع تماثل فترة الخدمة والعمر) ، كما أن مخالفاتهم لأنظمة العمل أقل بمرتين تقريباً من مخالفات ممن أنهوا التعليم المتوسط .

ويشير مدراء المعامل والمصانع ومعلمو الانتاج الى ان خريجي المدرسة الثانوية قادرون بسرعة أكبر على تغيير تأهيلهم واتقان حرفة ثانية . وهم يندمجون بسرعة ونشاط في الحياة الاجتماعية لجماعة العمل ، كما انهم فطنون سريعو البديهة ، واسعو الأفق ، ويسعون الى متابعة دراستهم وتعليمهم .

وتدل المؤشرات الموضوعية على أن المدرسة الثانوية الزراعية تغرس بصورة مقبولة لدى تلاميذها مهارات العمل . فمن أصل ١٠٠٠ كولخوزي شاب مولدافي من خريجي الثانوية الزراعية نفذ ٨٢٪ منهم معدلات الانتاج ، بينما تجاوز هذه

المعدلات وانجز أكثر منها ٨٪ . كما ان الناشئة من خريجي المدارس الثانوية (وخاصة الميكانيكيون) يشاركون بنشاط أكبر في الاعمال الابتكارية من اترابهم الذين لم ينهوا التعليم الثانوي . وكما تبين دراستنا ، فمن اصل ٣٢٠٠ عامل وكولخوزي من خريجي المدرسة الثانوية ، وممن تتراوح اعمارهم بين ١٧ - ٢٠ سنة ، هناك ٧٣٪ منهم يشعرون بالرضى والارتياح في اعمالهم .

وهكذا ، فالمدرسة تؤدي بشكل عام مهمتها في اعداد الخريجين للعمل في الصناعة والزراعة . بيد أنه ثمة نقائص وجوانب سلبية لا بد من الاشارة اليها . وبعض هذه النقائص تميز غالبية الشباب والفتيات ، بينما يرجع بعضها الآخر الى البيئة التي نشأ فيها الخريج - المدينة او القرية . والنقائص العامة المشتركة هي : عجز خريجي المدارس عندما يبدؤون عملهم في المصنع او الكولخوز عن تطبيق معارفهم ومعلوماتهم المدرسية في الفيزياء والكيمياء والرياضيات والرسم الهندسي والبيولوجيا ؛ وجود انطباع مثالي غير واقعي عند كثير من الخريجين عن الانتاج الحديث وعدم وجود تصور واقعي لديهم عن الصعوبات التي تنتظرهم في المصنع او الكولخوز ، وهم غير قادرين عادة على تجاوزها والتغلب عليها . كما أن قسماً من خريجي المدارس لا يتأقلمون الا بصعوبة مع جماعات الانتاج الجديدة . ولا يشارك الا عدد قليل منهم في النشاط الابتكاري وترشيد الانتاج . ولكن تجدر الاشارة الى ان مشاركة الناشئة في الجمعيات العلمية - التقنية تتزايد باستمرار . ومع ذلك ، لا يشارك بانتظام في ترشيد الانتاج الا ٩٪ من العمال الشباب خريجي المدارس الثانوية (٤٢ ، ١٠١ - ١٠٢) .

ويؤثر تأثيراً سلبياً على عمل خريجي المدارس الثانوية وعلى اندماجهم مع جماعات الانتاج المزاج النفسي للطابع المؤقت لعملهم ، وهو المزاج الناتج عن عزمهم على محاولة الانتساب من جديد للمعاهد العليا والجامعات ، أو عن انتظار الدعوة لأداء الخدمة العسكرية .

ان مقارنة مستوى استعداد خريجي المدارس الثانوية في الريف والمدن للعمل في المؤسسات الصناعية قد أظهرت أن هذه الفئات من الناشئة لديها ايجابيات

وسلبيات مختلفة . وقد أظهرت المعطيات الموضوعية واستفتاءات معلمي الانتاج والعمال الشباب أنفسهم ان خريجي المدارس الريفية اكثر محبة للعمل ، وهم يقفون موقفاً أكثر نزاهة واخلاصاً من المهام الموكلة اليهم ؛ ويألفون العمل المجهد الطويل ، ولا يخشون العمل القاسي او الموسخ . وفي عملهم في الصناعة يتجاوز الخطة الانتاجية ١٩٪ من خريجي المدارس الريفية مقابل ١٢,٧٪ فقط من خريجي مدارس المدن (اقتصر الاستفتاء على ألفين فقط من العمال الشباب خريجي المدارس الثانوية) . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، تتمتع الناشئة التي انهت المدارس الثانوية في المدن بقدر أكبر من الفطنة وحدة الذهن ، وتتقن بسهولة وسرعة أكبر المهن الصعبة ، وتسعى الى العمل بابداع ، وتتخذ موقفاً أكثر نقدية من النقائص والعيوب ، وتندمج بسهولة أكبر مع جماعات العاملين ، كما تبدي فعالية ونشاطا كبيرين . لذا فان التوصيات الخاصة بتطوير التربية العملية لتلاميذ مدارس الريف والمدن يجب أن تكون مشتركة من ناحية ، وخاصة من ناحية أخرى .

ان تطوير نظام اعداد الناشئة في المدرسة للعمل يتطلب اعلام التلاميذ واطلاعهم بصورة مفصلة على بنية الانتاج الصناعي والزراعي ، وعلى البنية الادارية للمؤسسات الصناعية والزراعية ومنظماتها الاجتماعية ، واطلاعهم بصورة منتظمة على قوانين العمل وتشريعاته . ومن الضروري أيضاً تعريف الناشئة بانتظام على المهن والحرف والاختصاصات النادرة التي تحتاج اليها منطقتهم او مدينتهم حاجة ماسة .

ويجدر أيضاً تعزيز تربية السعي الى الابتكار وترشيد الانتاج لدى التلاميذ . ومن المهم أيضاً ان يكون التلاميذ وآباءهم على اطلاع واف على آفاق النمو الروحي ، والامكانيات المتوفرة في الانتاج ، وان يعرفوا انه يمكن اتخاذ موقف ابداعي من العمل في كل حرفة .

ان التوصيات الخاصة بمدارس المدن تنحصر في ضرورة التحسين الكبير للتربية البدنية للتلاميذ وغرس محبة العمل في نفوسهم وتنمية عادة العمل المجهد والذي يحتاج لارادة قوية . واحترام أي عمل مهما كان روتينياً رتيباً أو مملاً وموسخاً

لأنه هام وضروري للناس والمجتمع . اما في مدارس الريف فيجب التركيز على نحو خاص على تربية الفعالية الاجتماعية العملية ، والموقف الابداعي من العمل ، وعدم القبول بالنقائص والعيوب .

الاستعداد لمتابعة التعليم والتعليم المستمر

من بين المهام الاساسية للمدرسة السوفييتية في العصر الراهن اعداد الشبيبة لمتابعة التعليم وللتكميل المستمر لمعلوماتها ومعارفها . فالتسارع الحاد لوتائر تطور العلم والتقنية في عصرنا هذا يتطلب تجديداً وتوسيعاً مستمرين للمعارف طيلة حياة الفرد النشيطة . وبالتالي تغدو مهمة المدرسة الاساسية في مجال التعليم هي «التنمية القصوى لحرية استخدام المعارف المحصلة ، والتنمية القصوى لقدرة التلاميذ على البحث عن المعارف الجديدة واكتسابها في مراحل الحياة اللاحقة» (٦٣ ، ٦٠) .

وفي الظروف الحالية ، حيث يزداد حجم المعارف الانسانية بصورة سريعة عاصفة ، أصبح من غير الممكن التركيز على استيعاب واتقان مجموعة محددة من المعارف . وأصبح من المهم جداً أن نغرس في نفوس الناشئة القدرة على تكملة معارفها بصورة مستقلة ، وعلى الاهتداء في هذا السيل العاصف من المعلومات العلمية والمعارف السياسية . ان الثورة العلمية - التقنية تلقي على عاتق خريج المدرسة مهمة التعليم المستمر ، ومن الأهمية بمكان ان نعلمه الطرق الاكثر فعالية للنشاط العقلي ، وتنمية تفكيره الابداعي ، واعداده للاشكال الرشيدة اللازمة لاستيعاب المعارف بصورة مستقلة .

ويمكن تصنيف معايير استعداد خريجي المدرسة لمتابعة التعليم الى اربع فئات . الفئة الاولى هي توفر المعارف والمهارات والقدرات الضرورية لمتابعة التعليم بشكل ناجح . وتدخل في هذه الفئة المعارف الثابتة والفعالة في اطار البرنامج المدرسي والقدرة على تطبيقها العملي . وتضم هذه الفئة أيضاً القدرة على اكتساب المعارف بصورة مستقلة . أي القدرة على التعامل مع المراجع الاساسية واستخدامها ، ووضع الملخصات الدقيقة والموجزة ، والاستماع الى المحاضرات

وتلخيصها ، والاستخدام الصحيح للأدلة البيبليوغرافية والكشافات والموسوعات المختلفة . كما يدخل في هذه الفئة أيضاً القدرة على وضع التقارير حول هذه القضايا او تلك ، وامتلاك القدرات اللازمة للعمل التجريبي والابداع التقني .

اما الفئة الثانية من المعايير فهي الموقف من التعليم والدراسة . وتضم عدداً من الصفات الأخلاقية والشخصية والاجتماعية كادراك الأهمية الاجتماعية للتعليم المستمر والموقف الشريف والمسؤ ول من الدراسة والعلم ، والاحساس بالمسؤ ولية الاجتماعية عند اختيار الاختصاص أو المهنة المقبلة . كما يدخل في هذه المجموعة تكوين السمعة الرفيعة للتعليم لدى التلميذ ، والسعي الدائم والفعال لرفع مستواه التعليمي العام والثقافي والمهني .

اما الفئة الثالثة من المعايير فتشمل عدداً من الصفات السيكولوجية للشخصية ، التي تضمن نجاح التعليم المستمر . ويدخل فيها بادىء ذي بدء توفر الفكر الابداعي المتطور والمستقل . كما تضم أيضاً الصفات الارادية للشخصية كعادة بذل الجهد الارادي لفترة طويلة ، والقدرة على انجاز العمل الذي بدأه الفرد ، والتغلب على مراحل الفشل المؤقتة . وتشمل هذه الفئة أخيراً فهم وادراك الناشيء الدقيق لاهتماماته وميوله وقدراته وامكاناته ، وهو الفهم الذي يسمح له بالاختيار الصحيح لمجال عمله واختصاصه المقبل .

وتشمل الفئة الرابعة والاخيرة من المعايير توفر المعارف الخاصة : كالمعرفة بحاجة المجتمع الى مختلف اختصاصيي العمل العقلي ، والاطلاع على مسائل القبول في المؤسسات التعليمية المختلفة ، ومعرفة نسبة القبول في المؤسسات التعليمية العليا والمعاهد المتوسطة الصناعية والمهنية المختلفة ؛ والتصور الدقيق عن الفعالية الحقيقية الواجب القيام بها بعد التخرج من هذه المؤسسة التعليمية أو تلك ، وعن الصفات الشخصية المطلوبة للاختصاصي المعني . وتشمل هذه الفئة أيضاً معرفة شروط عمل الاختصاصي وراتبه وحقوقه وواجباته .

ان المعطيات الموضوعية تبين ان المدرسة لا تقوم كما يجب بالاعداد الجيد لتلاميذها للدراسة في الجامعات والمعاهد العليا . ففي السنة الاولى والثانية يجري فصل عدد كبير من الطلاب (٤, ٣٪ منهم) من الجامعات والمعاهد العليا . ان التقصير الدراسي لطلاب السنة الاولى يمكن ارجاعه الى اسباب مختلفة - عدم اختيار الطالب للفرع او الكلية حسب ميوله ، عدم الاستعداد الكافي للدراسة الجامعية التي تختلف اختلافاً حاداً عن البرنامج المدرسي من حيث مضمونها وأشكالها وطرائقها ، والمتطلبات المغايرة كلياً في تقويم معارف الطالب . وبهذا الصدد ، من الأهمية بمكان معرفة العوامل المؤثرة في اختيار الطالب لهذا الاختصاص أو ذاك ، ومدى شعور طلاب السنة الاولى باستعدادهم لمتابعته ودراسته ، وتحديد الجوانب التي يلقون فيها الصعوبات الكبيرة .

وللتحقق من صحة معطيات الاستبيانات الطلابية ، أجرينا استبياناً لأساتذة ومدرسي المعاهد العليا والجامعات . وقد تم تبيان الايجابيات والسلبيات الاساسية للمدرسة في اعداد خريجيها ، حسب رأي المدرسين ، والأمور الواجب تعديلها ، حسب رأي الطلاب والمدرسين ، من أجل المحافظة على التواصل بين المدرسة والمؤسسة التعليمية العليا ، بحيث يصبح الانتقال من الأولى الى الثانية سهلاً ومتدرجاً .

ورداً على السؤال الوارد في الاستمارة : «ما هي العوامل التي أثرت أكبر تأثير في اختيارك لاختصاصك ومهنتك المقبلة ؟» جاءت أجوبة الطلاب على النحو التالي : الأسرة ٣٨٪ من المستفتين ، المعلمون ٣٣٪ ، الكتب والسينما والتلفزيون ٣١٪ ، الرفاق ٩٪ ، اخترت اختصاصي بصورة مستقلة تماماً ٩٪ ، منظمة الشبيبة ٨٪ (المجموع أكثر من ١٠٠٪ لأن بعض المستفتين ذكروا عدة عوامل) .

ومن أجل تبيان مدى قناعة الطلاب بميولهم ، طرحنا عليهم سؤالاً حول دوافع اختيارهم لمهنتهم واختصاصهم .

وقد توزعت الأجوبة على النسب التالية : سعيت الى حياة حافلة وغنية بالمضمون والمحتوى -٣٦٪ ؛ انني مقتنع بقدراتي في هذاالمجال -٢٢٪ ؛ التعليم يجعل الانسان أكثر استقلالا في الحياة-٢٣٪ ؛ لدى اهتمام بالمهن العقليةعموماً - ١٩٪ ؛ العوامل المادية - ١,٦٪ . وفي السطر الفارغ الذي ترك في كل سؤال مقيد ، ذكر الطلاب الدوافع التالية لاختيار مهنتهم واختصاصهم : الاهتمام بالاختصاص المختار ومحبته واحترامه - ٧٢٪ من الأجوبة ، أسعى الى أن اكون نافعاً ومفيداً للمجتمع ٣٧٪ من الأجوبة .

ان ٢٢٪ من الطلاب مقتنع بميوله وقدراته . قد يبدو ان في الأمر بعض التواضع ، وهذا ليس بالأمر السيء ، فالأخطر من ذلك بكثير قد تجلى في تركيز الناشئة على الحصول على التعليم العالي ، الذي يوفر «حياة حافلة غنية بالمضمون» بصرف النظر عن الميول والقدرات .

وقد ورد في الاستمارة في القسم المتعلق بالموقف من المهنة ، سؤال آخر ، بمثابة سؤال ضابط هو«لو قدر لك أن تختار من جديد اختصاصك فماذا ستختار ؟» أجاب ٥٧,٦٪ من المستفتين : «لانتسبت الى معهدي ذاته ودرست اختصاصي نفسه» وأجاب ١٤٪ بقولهم : «لانتسبت الى كلية أخرى» ، وأجاب ٦,٣٪ منهم قائلين « لعملت في اختصاصي الذي اخترته» ، بينما ذكر ٦,٧٪ منهم «لبدأت العمل في جهة ما» ، وقال ١,٤٪ منهم : « لانتسب الى معهد ما ، ولا فرق في ذلك» ان المقارنة بين هذه الاجوبة وأجوبة السؤال : «هل يعجبك اختصاصك ؟» يظهر ان نسبة من كان سيدرس في المعهد نفسه أو الكلية ذاتها أو سيعمل في الاختصاص ذاته (٦٣,٩٪) قريبة جداً من نسبة المجيبين بـ «اختصاصي يعجبني» (٦١,٠) . كما أن النسبتين متقاربتين في الجوابين المقابلين : «اختصاصي لا يعجبني» (٦٪) و«لغرست أو عملت في مكان ما (٨,١٪) . وهكذا ، لا بغ من الاعتراف بأن تكوين الميول والاهتمامات المهنية الاختصاصية عند التلاميذ يجري بصورة عفوية إلى حد كبير ، وان الغالبية الساحقة من خريجي المدارس تختار الكلية أو المعهد دون أن تعرف بعمق كاف قدراتها وميولها .

اما المجموعة التالية من الاسئلة فترتبط بالكشف عن مستوى استعداد التلاميذ للدراسة الجامعية «من اية ناحية اعدتك المدرسة للدراسة الجامعية ، ومن أية ناحية لم تفعل ذلك ؟» ـ هذا السؤال المفتوح وجهناه الى الطلاب والمدرسين الجامعيين.

لم تكتف غالبية الطلاب با لاجابة العامة وسعت الى الكشف العميق عن مستوى الاستعداد للدراسة الجامعية . ان ٢٦٪ من المستفتين قد قوموا اعدادهم في المدرسة الجامعية بصورة مرضية وايجابية : المدرسة قدمت لنا المعارف القدرات والمهارات ، وربت في نفوسنا الخصائص والصفات الشخصية الضرورية . وقد ذكروا في الاستمارات انهم تعلموا في المدرسة المثابرة والمواظبة ، والانضباط والنظام ، والقدرة على الدراسة والعمل بصورة مستقلة ، والتغلب على الصعوبات ، وانه تكون لديهم في المدرسة الشعور بالمسؤولية ، والروح الجماعية التعاونية والرفاقية .من اية ناحية اذن لم تعد المدرسة تلاميذها للدراسة الجامعية ، حسب رأى الطلاب ؟: «ان المدرسة لم تقدم لنا الكثير من المعارف والمهارات والقدرات» ، «اعدتنا المدرسة من جانب واحد» ؟، «لم تعلمنا المدرسة تلخيص المحاضرات واستخدام المراجع» ، «لم تعلمنا المدرسة تثقيف انفسنا بأنفسنا» .

ان شكاوي المدرسين الجامعيين الاساسية من المدرسة هي التالية : انعدام عادة الدراسة المستقلة في الكتب لدى التلاميذ : فهم لا يدركون بشكل كاف ما يقرؤونه ، ولايستطعون الحصول على المعارف من المصادر الاساسية بصورة مستقلة ، او تحليل حجم كبير من المعلومات والمعطيات . ان التلاميذ الذين اعتادوا ان يكون هناك من يقودهم ويوجههم باستمرار ويرعاهم يومياً ، غير قادرين على العمل بدأب ومثابرة وانتظام . لم تربِ المدرسة محبة العمل لدى التلاميذ بشكل كاف ، والسعي الى التعليم الذاتي والتربية الذاتية .

وجاءت أجوبة الطلاب والمدرسين متقاربة جدا عن سؤال : «من اية ناحية تتميز الدراسة الجامعية عن التعليم المدرسي ؟» . فقد نوه الجانبان بحجم المعلومات الاكبر ، وبالمتطلبات الجديدة مبدئيا من طابع اتقان المعارف واستيعابها ، وبغياب الاشراف المنتظم . واشار المدرسون الى أن طريقة المحاضرات غير مألوفة بالنسبة

لطلاب السنة الأولى ، وان الدراسة الجامعية تتطلب قدرا أكبر من العمل المستقل من الطلاب . ويؤثر تأثيرا سلبيا على الطلاب الارهاق ، وعدم انتظام البرامج والصلات الشخصية الضعيفة بين المدرسين والطلاب .

ما هي التعديلات الواجب ادخالها على المدرسة كي يصبح الانتقال من المدرسة الى الجامعة أسهل ؟ يعتقد المدرسون والطلاب ان من الضروري ان يعتاد التلاميذ بشكل اكبر على العمل والدراسة المستقلة (٢٢٪) ، ومن الضروري تعزيز الاشراف وابداء حزم أكبر في مطالبة التلاميذ بالدراسة (١٦٪) ، وتقريب مبدأ عرض المادة الدراسية في الصفوف المدرسية الاخيرة من مبدأ عرض المادة الدراسية الجامعية (١٢٪) ، وتعليم التلاميذ بصورة منتظمة طريقة استخدام المراجع الاساسية ، واقامة دورات محاضرات صغيرة وتعليمهم تسجيل المحاضرات وتلخيصها ، وتطبيق نظام الامتحانات في المدرسة .

ويرى المدرسون ان أهم واجب في هذا المجال هو تحسين الاعداد التعليمي العام في المدرسة . فالمعارف الثابتة في المواد التعليمية العامة تسهل الدراسة والعمل العلمي في الجامعة الى حد كبير (١٥٪) .

وهكذا ، فاذا عدنا الى المعايير فان هذه الجوانب السلبية أو تلك قد ذكرت تقريبا في جميع فئاتها . بيد ان اكثر ما يقلق مدرسو الجامعة ، كما تبين من مقابلاتنا معهم ، هو انعدام التفكير النقدي المستقل لدى خريجي المدارس . كما يلاحظ تركيزهم على البصم وإعادة السرد ، واذا ما سئلوا «ولماذا ؟» يتعثر التلاميذ وتصعب عليهم الاجابة الصحيحة في غالب الأحيان .

لقد طبقنا استبيانا على ٩٨٩ خريجا من المدارس الثانوية وعلى ١٠٠ معلم و ١١٢ أبا وأما حول الصفات الشخصية التي يقدرها المعلمون في التلاميذ . وقد احتلت الذاكرة الجيدة المركز الثاني حسب رأى الاباء والأمهات والمعلمين . ووضع المعلمون المقدرة الابداعية في المركز الحادي عشر . كما وضعوا التفكير النقدي (بالاشتراك مع الآباء والأمهات) في المركز الثامن . وأجمع التلاميذ والآباء والأمهات والمعلمون على ان المربين لا يقدرون حق التقدير المقدرة الابداعية ، والاهتمام بالتجديد والابتكار والتفكير النقدي .

ان هذه المعطيات تدل بصورة مقنعة على انه قد آن الأوان كي تطبق المدرسة طرائق تعليمية جديدة ، تهدف الى تنمية التفكير الابداعي وتكوين ثقافة العمل العقلي عند التلاميذ . ان التطبيق العملي لطرائق التعليم المسألي (الذي يطرح المسائل) ، وقيام التلاميذ بأعمال البحث العلمي والمعرفي ، وتطبيق دروس على شكل محاضرات وحلقات بحث ، وتطبيق نظام الامتحانات في المدارس - ان هذا كله يعمل على تقريب أشكال العملية التربوية التعليمية في المدرسة والجامعة ، ويرسي اسس التواصل في التعليم . وفي الوقت نفسه ، تدل نتائج دراستنا بصورة مقنعة على ان هذه الطرائق لم تصبح بعد ظاهرة واسعة الانتشار ، ولا تطبق الا بحذر وتردد كبيرين في الممارسة العملية للمدراس .

وباشراف مؤلفة الكتاب قامت الباحثة التربوية ف . ا وغريزكو بتحليل دقيق للتحصيل الدراسي لخريجي المدارس الثانوية في كلية الفيزياء والرياضيات بمعهد اوليانوفسك التربوي . وقد قامت بدراسة ٢٤٦ طالبا قبلوا في المعهد عام ١٩٧١ (كان ٦١,٤٪ منهم قد تخرجوا من المدارس الثانوية في الريف) ، واجرت مقارنة بين متوسط علامات شهادة التخرج من المدرسة الثانوية ومتوسط علامات القبول في المعهد وعلامات التحصيل الدراسي لهذه المجموعة من الطلاب طيلة اربع سنوات من دراستهم في المعهد ، بما في ذلك امتحانات الدولة النهائية التي قدموها في صيف ١٩٧٥ .

لقد كان متوسط درجات شهادات تخرج التلاميذ من المدارس الثانوية الريفية ٤,٤* ، ومن مدارس المدن ٤,٢ . ومن خلال هذا المتوسط قد يبدو ان الناشئة الريفية اعدت بشكل أفضل لمتابعة الدراسة الجامعية بالمقارنة مع الناشئة المتخرجة من مدارس المدن . بيد ان الفرق في الدرجات بين المجموعتين في امتحانات القبول لم يكن في صالح الناشئة الريفية . فقد حصل المرشحون الريفيون للقبول في المعهد على متوسط من الدرجات قدره ٣,٦ درجة مقابل متوسط قدره ٣,٨ درجة حصل

* يطبق في الاتحاد السوفييتي نظام الدرجات الخمس ($\frac{5}{5}$) حيث تعتبر العلامة ٥ ممتاز ، و ٤ جيد ، و ٣ مقبول ، وتعتبر ٢ و ١ درجة رسوب (المترجم) .

عليها المرشحون المتخرجون من مدارس المدن . ان هذا الفرق يسمح لنا بالتأكيد بأن معلمي المدارس الريفية كثيرا ما يبدون تساهلا في تقدير معارف التلاميذ . ولا يتناقص هذا الفرق خلال سنوات الدراسة في المعهد . فخريجو المدارس الريفية لا يستوعبون برنامج الدراسة في المعهد الا بصعوبة ، وهم متخلفون عن اترابهم من أبناء المدن في جميع المؤشرات الاساسية . كما ان عدد الطلاب الريفيين المفصولين من المعهد أكبر بمرة ونصف من عدد الطلاب المفصولين من المعهد من أبناء المدن . وقد حصل الباحث التربوي ف . شابولوف على نتائج مماثلة في دراسته التي طبقها على طلاب معهد ستافروبول التربوي عام ١٩٨٠ .

ان التدابير التي يتخذها الحزب والدولة من أجل تحسين ظروف عمل المدارس الثانوية في الريف ، وتنظيم دورات تربوية في الجامعات والمعاهد العليا ، تلعب دورا كبيرا في قضية رفع مستوى اعداد خريجي المدارس الريفية لمتابعة التعليم الجامعي . وفي الوقت نفسه ، يمكن للمربين في مدارس الريف ان يعملوا الكثير في هذا المجال : كابداء قدر أكبر من الحزم والشدة في تقويم معارف التلاميذ ، واستخدام طرائق التعليم الجديدة في العمل التربوي التعليمي المدرسي باصرار أكبر ، والعمل على تكوين التفكير الابداعي عند التلاميذ ، واطلاعهم على أشكال وطرائق التعليم والدراسة الجامعية ، وتنظيم بعض الدروس على شكل محاضرات وحلقات بحث ، وتعويد التلاميذ على تلخيص المحاضرات واستخدام المصادر والمراجع الاساسية ، والتوسع في استخدام امكانات الراديو والتلفزيون (وخاصة البرامج التعليمية التربوية منها) .

وعلى المدرسين والمنظمات الشعبية والطلابية في المؤسسات التعليمية العليا ان يطبقوا بدورهم المدخل التفاضلي التمييزي من الطلاب ، وان يدرسوا بشكل اعمق مستوى تطور معارف خريجي مدارس الريف ، وان يكتشفوا في الوقت المناسب الثغرات الموجودة في معارفهم ويساعدوهم في سدها وازالتها .

ان دراسة التجربة الرائدة في تنظيم المساعدة المقدمة للتلاميذ في اختيار المؤسسة التعليمية العليا والاختصاص الملائم ، تدل على ان هذه المسألة يمكن

معالجتها مع مراعاة حاجات الدولة الى هذه المهن والاختصاصات أو تلك ، ومراعاة اهتمامات الشبيبة واستعداداتها . ان العامل الأول (حاجة الدولة) يبرز بالنسبة لخريجي المدارس الثانوية بمثابة عامل موضوعي ، وتنحصر مهمة المدرسة في هذا المجال ، في اظهار ما هي الاختصاصات التي يحتاج اليها الاقتصاد الوطني اكثر من غيرها . وبالجهود والقوى المشتركة للمربين والعاملين في الاذاعة والسينما والتلفزيون ، من الضرورة بمكان اقامة «مساواة اعلامية» بين المهن البارزة والجذابة والرومانسية وبين المهن الاقل جاذبية ، والهامة للغاية في الوقت نفسه . وتدل تجربة المدارس النموذجية والرائدة على انه يمكن خلق وتطوير اهتمامات التلاميذ وميولهم وقدراتهم مع مراعاة حاجات المجتمع .

وقد اكتسبت المؤسسات التعليمية العليا خبرة كبيرة في تقديم المعونة للمدارس . وأشكال هذه المساعدة متنوعة : وتشمل الكتب التعليمية المخصصة للمدارس ، والموضوعة على أساس احدث المعطيات العلمية ، وعمل المدرسين المباشر مع المعلمين والتلاميذ . وتنظم في المعاهد العليا والجامعات جمعيات للفيزيائيين والرياضيين والبيولوجيين والفيزيولوجيين الشباب ، حيث ينشط التلاميذ الذين يبدون اهتماما وميلا نحو احدى هذه المواد لعدة سنوات . ويلقي مدرسو المعاهد والجامعات دروسا ومحاضرات في المدارس بما فيها الريفية ، وينظمون في المعاهد العليا ما يعرف باسم جامعات المعارف العلمية للمعلمين .

كما تتخذ خطوات معينة في السنوات الدراسية الأولى من المعاهد والجامعات من أجل القضاء على الهوة القائمة بين أشكال وطرائق العمل التعليمي في المدرسة والمؤسسة التعليمية العليا . ومنذ العام الدراسي ١٩٧٤/ ١٩٧٥ طبقت على طلاب السنة الاولى في جميع المؤسسات التعليمية العليا السوفييتية مادة دراسية الزامية هي «مدخل الى الاختصاص» ، وهي تطلع الطلاب الجدد على طرائق الدراسة في الجامعات والمعاهد العليا ، وعلى عادات العمل والدراسة الجامعية ، وتلخيص المحاضرات وما شابه ذلك . وتسعى المؤسسات التعليمية العليا الى تأمين الدراسة المستقلة المنتظمة لطلاب السنة الأولى عن طريق الاشراف الدوري على تنفيذ الواجبات والوظائف البيتية وغيرها من الواجبات الدراسية . ويطبق اعطاء

التقديرات للطلاب وكذلك اجراء الامتحانات الشفوية في المواد النظرية . وقد ادى هذا كله الى تقليص نسبة الطلاب المفصولين من الدراسة الجامعية .

ورغم النقائص المذكورة اعلاه في اعداد الشبيبة لتنفيذ الوظائف الاجتماعية الاساسية ، فقد اظهرت نتائج دراستنا ونتائج الابحاث الاجتماعية ـ التربوية الاخرى ان دور المدرسة في تطوير وتنمية المجتمع ـ في زيادة مردود العمل ، وخلق الطموح للتعليم والدراسة ، ورفع مستوى النشاط الاجتماعي وتكوين سمات الاخلاق الاشتراكية ـ هو دور هام للغاية . فالعمال ممن انهوا التعليم الثانوي ينفذون الخطط الانتاجية بشكل أفضل ، ويمارسون النشاطات الابداعية بفعالية اكبر ، وغالبا ما يتقنون اكثر من حرفة ، كما ان مخالفاتهم لقوانين العمل وتشريعاته اقل من العمال الذين انهوا التعليم المتوسط (في حال مساواتهم بفترات الخدمة والعمر) (٢٨ ، ٧ ـ ١٠) . ومع ارتفاع مستوى العمال التعليمي تتعزز مبادرتهم وروحهم الاستقلالية ، ويزداد موقفهم الحريص من العمل (٧١) . وحسب نتائج الدراسة الجزئية التي اجريت في لينينغراد ، يشارك في النشاطات الاجتماعية للمؤسسات الصناعية ٤٠٪ من العمال الشباب الذين انهوا الصفين السابع أو الثامن ، مقابل ٥٦٪ من العمال الذين انهوا الدراسة الثانوية (١٢٧ ، ١٢١) . وقد لوحظت خلال ذلك العلاقة التالية : كلما ارتفع مستوى تعليم العامل الشاب ، كلما صرف وقتا اكبر على العمل السياسي ـ الاجتماعي .

وتعتبر العلاقة المتناسبة طردا بين مستوى التعليم المدرسي والطموح الى رفع المستوى الثقافي والمعرفي نتيجة هامة من نتائج التربية والتعليم في المدرسة . فقد اثبتت الدراسة المستفيضة التي اجراها الباحث آ. بوسيب لتوزيع اوقات العمال ، انه كلما كان تعليم العمال اعلى كلما صرفوا وقتا اطول على الدراسة اللاحقة المطردة (يصرف العمال الذين انهوا الصف الخامس او السادس على الدراسة بالمتوسط ٥ ـ ٦ ساعات اسبوعيا ، بينما يصرف الذين انهوا التعليم الثانوي على الدراسة ١٤ ساعة اسبوعيا) (١٠٢ ، ١٤٦) .

وقد تمكنت الباحثة آ . سوفوروفا في تحليلها لقضايا الزواج والطلاق في

مدينتي موسكو وغرودنو من اثبات علاقة متناسبة تناسبا عكسيا بين مستوى تعليم الشبيبة وعدد حالات الطلاق . فبين المطلقين كانت نسبة من لم ينه المدرسة الثانوية ٥٨,٦٪ ، ومن تخرج من المدرسة الثانوية ٢٣٪ ، ومن حملة التعليم الجامعي ١٨٪ . واثبتت دراسة الباحث ف. بولغوف في مدينة بسكوف ان ارتفاع المستوى التعليمي يؤثر على التوزيع الاعدل للواجبات المنزلية ، فكلما ارتفع مستوى الاسرة الثقافي ، كلما تجلى بشكل اقوى سعي الزوج الصادق الى مساعدة زوجته في الاعمال المنزلية (٢٠) .

ويورد الباحث الاجتماعي آ. غوربوفسكي الارقام الاحصائية التالية : في الاسرة التي يكون مستوى الزوجين التعليمي اقل من الصف الرابع يساعد ٦٪ من الازواج زوجاتهم بصورة دائمة في الاعمال المنزلية ، ويساعد ١٠٪ من الأزواج زوجاتهم في الاسرة التي انهى فيها الزوجان الصف السابع ، اما في الاسر التي انهى فيها الزوجان التعليم الجامعي فيساعد ٢٩٪ من الازواج زوجاتهم في الاعمال المنزلية بانتظام (٨٣) .

ان جميع هذه المعطيات تثبت بصورة مقنعة الاهمية الاجتماعية لتهيئة الشبيبة في المدرسة الثانوية للحياة العامة والخاصة ، كما تثبت التاثير الموضوعي لهذه التهيئة على التقدم الاجتماعي . ان الفعالية الرفيعة للتربية في المدرسة السوفييتية ترجع الى نظام التربية الاشتراكية التي تطبق بصورة دؤوبة وهادفة .



الخاتمة

ان التقدم الاجتماعي والعلمي ـ التقني يعجل الى حد كبير من وتائر التطور الاجتماعي ، ويطرح باستمرار مهام جديدة على تربية الجيل الناشيء ، ويدخل تعديلاته على العوامل الاجتماعية المكونة لشخصية الطفل . وتكتسب اهمية خاصة ، في هذا المجال ، الدراسات الاجتماعية للقضايا التربوية ، التي تدخل في عدادها الشرطية الاجتماعية للتربية ، وتفاعل تاثيرات الوسط والتربية في التكوين الاجتماعي للشخصية ، وتاثير التربية على التقدم الاجتماعي .

ان تحليل تطور دراسات هذه المسائل وحالتها المعاصرة سواء في الاتحاد السوفييتي ام في البلدان الاشتراكية الاخرى ، قد اظهر ان هذه المسائل تعالج على افضل وجه بالجهود المشتركة للمربين وعلماء الاجتماع . وفي الوقت الحالي ارتسمت الاشكال التالية من الصلات بين التربية وعلم الاجتماع : ارتكاز علم التربية على منهج ونظرية المادية التاريخية ، الاخذ بعين الاعتبار للمبادىء الاساسية للاشتراكية العلمية ومعطياتها ، الاستخدام المتبادل لنتائج وطرائق الدراسات الملموسة ، والدراسات الاجتماعية ـ التربوية وفروع العلم المشتركة .

ويدرس علم الاجتماع التربوي الماركسي القضايا الاجتماعية التربوية على انجع وجه بالطرائق الاجتماعية ـ التربوية التكاملية . فعلم الاجتماع التربوي هو علم محاذ يقع بين علم الاجتماع وعلم التربية ، يدرس خصائص الشرطية والوظائف الاجتماعية للتربية في الظروف التاريخية الملموسة المعينة . وهو علم يبحث من ناحية « تأثير البنيان الاجتماعي المعني على الجيل الناشيء ، مع مراعاة الوضع الاجتماعي المعاصر : كالشروط المادية والاجتماعية والثقافية لحياة الشعب وخصائص مختلف اقاليم البلاد والسمات المميزة للمدينة والقرية . كما يبحث المتطلبات

الموضوعية للانتاج المعاصر والعلم والتقنية والعلاقات الاجتماعية تجاه الجيل الناشىء ، الذي يشق طريقه الى الحياة المستقلة ويحول هذه المتطلبات الاجتماعية الى مهام تربوية محددة وملموسة .

ومن ناحية اخرى ، يدرس علم الاجتماع التربوي تأثير التربية الاشتراكية على التجدد الاجتماعي وتقدم المجتمع : ارتباط هذا التقدم بمستوى نمو الشبيبة من جميع الجوانب واستعدادها لتنفيذ الوظائف الاجتماعية الاساسية ؛ تأثير النظام التربوي المعاصر على تطور العلم والتقنية والثقافة ، وتطوير العلاقات الاجتماعية .

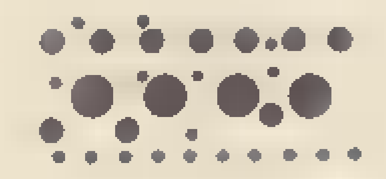
في النصف الثاني من القرن العشرين ، اخذ علم الاجتماع التربوي الماركسي يتطور تطورا كبيرا لا في الاتحاد السوفييتي فحسب ، بل وفي البلدان الاشتراكية الاخرى مثل المانيا الديموقراطية وبولونيا وبلغاريا وهنغاريا وتشيكوسلوفاكيا . ان تحليل الدراسات الاجتماعية ـ التربوية الماركسية ، التي تجري في اطار هذا العلم ، قد اظهر انها دراسات مثمرة وناجعة بالنسبة لنظرية التربية المدرسية وممارستها . فاولا ، تتاح بفضلها امكانية معالجة قضية التحديد الملموس للمهام التربوية على مستوى معرفي جديد ، مع مراعاة حاجات المجتمع الموضوعية في المرحلة التاريخية الملموسة المعنية . وتساعد دراسة آفاق التطور القريب المنظور للانتاج والعلم والتقنية على التنبؤ بصورة علمية ثابتة بنظام العمل التربوي في السنوات القريبة .

ثانيا ، تساعد هذه الدراسات الاجتماعية ـ التربوية على تطبيق المدخل التمييزي في علم المدرسة التربوي مع مراعاة خصائص الاقاليم المختلفة ، وخصائص المدينة والقرية ، والوسط الاجتماعي الضيق المحيط بالطفل ، ومختلف انماط الاسرة . كما تسمح لنا الدراسات برؤية العوامل الاجتماعية المكونة لشخصية الطفل في تطورها وعلاقاتها المتبادلة ، وتبين للمربين الظواهر الاجتماعية الجديدة التي عليهم الاعتماد عليها ، وما هي التغيرات التي يجب اخذها بعين الاعتبار . وتبين لنا دراسة خصائص الوسط المحيط ما هي العوامل التربوية الناقصة التي يجب ادخالها الى المدرسة من اجل تعويض نقائص البنية الاجتماعية المحيطة بالطفل ،

وبالاعتماد على اية قوة ايجابية يمكن تحقيق الاجراءات الوقائية والتصحيحية لسلوك الطفل المنحرف .

ثالثاً - ان دراسة القضايا الاجتماعية - التربوية المشتركة تسمح لنا بدراسة الخصائص النموذجية المميزة للتلاميذ من الجيل المعني ، وبالتالي تساعد على ايجاد السبل والطرائق الاكثر فعالية للتربية الاشتراكية . كما تعمل هذه الدراسة على تحسين وتطوير التشخيص التربوي ، والكشف عن مستوى النمو الشامل والنضج الاجتماعي لخريجي المدرسة ومدى استعدادهم وتهيئهم لاداء الوظائف الاجتماعية الاساسية . إن تدقيق النتائج النهائية للعمل التربوي في المدرسة يسمح بادخال التعديلات والاضافات العلمية الصحيحة على النظام التربوي . كما يقدم تحليل النتائج العامة للعمل التربوي في المدرسة امكانية الحكم إلى درجة معينة على الدور الذي تؤديه التربية الاشتراكية في التقدم الاجتماعي .

وهكذا ، فالدراسات والابحاث الاجتماعية ، القائمة على الفهم المادي للتاريخ ، والمنطلقة من وقائع ملموسة من حياة المجتمع ، تقوم بدور كبير في معالجة المسائل العلمية ، السياسية والانتاجية والتربوية . وان التطوير اللاحق للدراسات الاجتماعية - التربوية هو اتجاه جديد وهام في علم التربية .



المراجع

مراجع باللغة الروسية

١ ـ الآراء التربوية لافلاطون وارسطو . بتروغراد ، ١٩١٦ .

٢ ـ آراء روبرت اوين التربوية . موسكو ، ١٩٤٠ .

٣ ـ ارسطو ، الاخلاق . بطرسبورغ ، ١٩٠٨ .

٤ ـ افلاطون ، المؤلفات ، في ٣ مجلدات . موسكو ، ١٩٧١ .

٥ ـ الاقتصاد الوطني السوفييتي في عام ١٩٧٦ . موسكو ، ١٩٧٧ .

٦ ـ الاقتصاد الوطني السوفييتي في عام ١٩٧٩ . موسكو ١٩٨٠ .

٧ ـ الانسان وعمله ، باشراف ف. آ. يادوف . موسكو ، ١٩٦٧ .

٨ ـ اندرييفا غ. م . حول العلاقة بين الماكر وسوسيولوجيا والميكر وسوسيولوجيا . قضايا الفلسفة ، ١٩٧٠ ، العدد ٧ .

٩ ـ الانسان والمجتمع (قضايا تنشئة الفرد الاجتماعية) ، باشراف ب . غ . انانييف ، ل. سبيريدونوف . جامعة لينينغراد ، الاصدار ٩ ، ليينينغراد ، ١٩٧١ .

١٠ ـ آنيشينكوفا . ي، اوليدوف آ. ك . تطبيق التحليل البنيوي في دراسة الوعي الاجتماعي . موسكو ، ١٩٧١ .

١١ ـ اوشينسكي ك . المؤلفات في ١١ مجلدا . موسكو ١٩٤٨ ـ ١٩٥٢ .

١٢ ـ ايزفيكوف ب . المشاهد في المسرح . ضمن كتاب «اوكتوبر مسرحيا» . موسكو ، لينينغراد ، ١٩٢٦ .

١٣ ـ برنامج الحزب الشيوعي السوفييتي . موسكو ، ١٩٦٥ .

١٤ ـ بريجنيف ، ل . خطاب في المؤتمر الثاني والعشرين للكومسومول . موسكو . ١٩٧٨ .

١٥ ـ بريجنيف ل . على النهج اللينيني . خطب ومقالات . ج ٥ . موسكو ، ١٩٧٦ .
١٦ ـ بلونسكي ب.ب . المؤلفات التربوية المختارة . موسكو ، ١٩٦١ .
١٧ ـ بلونسكي ب.ب . اسس علم التربية . موسكو ، ١٩٢٥ .
١٨ ـ بلونسكي ب.ب . سيكولوجية الرغبة . مجلة «قضايا علم النفس» ، ١٩٦٥ ، العدد ٥ .
١٩ ـ بلونسكي ب.ب . الراديو والمدرسة السوفييتية البوليتكنيكية . نحو مدرسة جديدة ، ١٩٣٠ ، العدد ١٠ .
٢٠ ـ بولغوف ف . الازواج في البيت . «الصحيفة الادبية» ، ١٩٦٩ ، العدد ٢٣ .
٢١ ـ بويفا ل.ب . الوسط الاجتماعي ، وعي الشخصية . موسكو ، ١٩٦٨ .
٢٢ ـ بويفا ل.ب . علم الاجتماع وعلم التربية (وثائق المؤتمر العلمي لعلماء التربية في البلدان الاشتراكية) . موسكو ، ١٩٧١ .
٢٣ ـ بيستالوزي . المؤلفات التربوية المختارة في ٣ مجلدات . موسكو ، ١٩٦١ ـ ١٩٦٥ .
٢٤ ـ بيلايفا ف . آ . موقف المعلم من مهنته : (قضايا التعليم السوسيولوجية والاقتصادية) . نوفوسيبيريسك ، ١٩٦٩ .
٢٥ ـ بيلينسكي ن.غ . المؤلفات الكاملة في ١٣ مجلدا . موسكو ١٩٠٠ ـ ١٩٤٨ .
٢٦ ـ بيلينسكي ن.غ . المؤلفات التربوية المختارة . موسكو ١٩٦١ .
٢٧ ـ بيلينسكي ن.غ . المؤلفات الفلسفية المختارة في جزئين . موسكو ، ١٩٤٨ .
٢٨ ـ تسيبين ب.ل ، تشرنيخ ن . ف . تاثير مستوى العمال التعليمي العام على فعالية استخدام اليد العاملة . سفردولوفسك ، ١٩٦٩ .
٢٩ ـ تشاغين ب.آ . موجز تاريخ الفكر الاجتماعي في الاتحاد السوفييتي . لينينغراد ، ١٩٧١ .
٣٠ ـ تشرنيشيفسكي ن.غ . المؤلفات في ٥ مجلدات . موسكو ، ١٩٧٤ .

٣١ ـ تشرنيشيفسكي ن.غ . المؤلفات الكاملة في ١٦ مجلدا . موسكو ١٩٣٩ ـ ١٩٥٣ .

٣٢ ـ تكانش م.ف . الجوانب الاجتماعية ـ التربوية في عمل المعلم . موسكو ، ١٩٧٦ .

٣٣ ـ تورشنكوف.ن . الثورة العلمية ـ التقنية والثورة التعليمية . موسكو ، ١٩٧٣ .

٣٤ ـ تيوخين ف.س . المدخل المنهجي ـ البنيوي وخاصية المعرفة الفلسفية . مجلة «قضايا الفلسفة» ، ١٩٦٨ ، العدد ١١ .

٣٥ ـ تهيئة تلاميذ الصفوف الثانوية الاخيرة للحياة . كتاب المعلم . موسكو ، ١٩٧٠

٣٦ ـ جوركينا آ.يا. دراسة توزيع الوقت لدى تلاميذ الصفوف الاخيرة . في كتاب «القضايا السوسيولوجية للتعليم والتربية» . باشراف ر.غ . غوروفا . موسكو ، ١٩٧٣ .

٣٧ ـ جينكين ن . ي . دراسة موقف الاطفال من اللوحة الفنية . مجلة «قضايا علم تربية الاطفال (البيدولوجيا)» ، ١٩٣٠ ، العدد ٤ .

٣٨ ـ حول التحسين المطرد للعمل الايديولوجي والسياسي والتربوي : قرار اللجنة المركزية للحزب الشيوعي السوفييتي ، الصادر في ٢٦ نيسان ١٩٧٩ ، موسكو . ١٩٧٩ .

٣٩ ـ حول التطوير المطرد لتعليم وتربية تلاميذ المدارس الثانوية وتهيئتهم للعمل : قرار اللجنة المركزية للحزب الشيوعي السوفييتي . «البرافدا» ١٩٧٧/١١/٢٩ .

٤٠ ـ خارتشيف آ.غ . الاسرة وتكون الشخصية . في كتاب «تربية الشبيبة في المجتمع الاشتراكي المتطور» . كوسترما ، ١٩٧٣ . الجزء ١ .

٤١ ـ خارتشيف آ.غ . الزواج والاسرة في الاتحاد السوفييتي . موسكو ، ١٩٧٩ .

٤٢ ـ دراسات سوسيولوجية . موسكو ، ١٩٧٥ ، العدد ١

٤٣ ـ دراسة قضايا الشبيبة في جمهورية المانيا الديموقراطية . موسكو ، ١٩٧٦ .

٤٤ ـ الدليل الاحصائي ، ١٩٦٨ . العدد ١٠ .
٤٥ ـ دوبر اليوبوف ن.آ . الآراء التربوية المختارة . موسكو ، ١٩٣٦ .
٤٦ ـ دوركهايم ، اميل . منهج علم الاجتماع . كييف ـ خاركوف ، ١٨٩٩ .
٤٧ ـ ديدرو ، د . المؤلفات الفلسفية المختارة . موسكو ، ١٩٤١ .
٤٨ ـ ديسترفيغ آ . المؤلفات التربوية المختارة . موسكو ، ١٩٣٦ .
٤٩ ـ ديموقريطيس . مقتطفات . موسكو ، ١٩٣٥ .
٥٠ ـ ديوي ، جون . مدخل الى فلسفة التربية . موسكو ، ١٩٢١ .
٥١ ـ ديوي ، جون . المدرسة والمجتمع . موسكو ، ١٩٢٣ .
٥٢ ـ راديشيف آ.ن . المؤلفات المختارة . موسكو ، ١٩٥٢ .
٥٣ ـ روتكيفيتش م.ن . ، كوغان ل.ن . ، فولكوف يو . علم الاجتماع : بعض المسائل المنهاجية . مجلة «العلوم الفلسفية» ١٩٦٨ ، العدد ٢ .
٥٤ ـ روسو ، جان جاك . اميل أو التربية . بطرسبورغ ١٩١٥ .
٥٥ ـ «روفيسنيك» (مجلة «التربب») ، ١٩٦٧ ، العدد ٥
٥٦ ـ روكوف غ . ملامح الشبيبة المعاصرة . موسكو ، ١٩٢٣ .
٥٧ ـ ريبنيكوف ن.آ . تلميذ القرية ومثله العليا . موسكو ، ١٩١٦ .
٥٨ ـ ريبنيكوف ن.آ . الطفل القروي . موسكو ، ١٩٣٠ .
٥٩ ـ ريبنيكوف ن.آ . المثل العليا لطالبات المدارس الثانوية القيصرية . موسكو ، ١٩١١ .
٦٠ ـ ريبنيكوف ن.آ . اهتمامات التلميذ المعاصر . موسكو ـ لينينغراد ، ١٩٢٦ .
٦١ ـ زاشكوف آ.آ . الخطر السينمائي ومكافحته ـ نحو مدرسة جديدة . موسكو ، ١٩٧٢ ، العدد ٢
٦٢ ـ زدرا فوميسلوف آ.غ . منهج وطرائق الدراسات السوسيولوجية . موسكو ، ١٩٦٩ .
٦٣ ـ زوبوف ف.غ . الثورة العلمية ـ التقنية والمدرسة . مجلة «علم التربية السوفييتي» ، ١٩٧١ ، العدد ٥ .
٦٤ ـ سان سيمون ل.آ. المؤلفات المختارة . موسكو ـ لينينغراد ، ١٩٤٨ .

٦٥ ـ ستاتشينسكايا ـ روزنبرغ ي . تأثير السينما على التلميذ . مجلة «الثقافة» ، ١٩٢٧ ، العدد ٢

٦٦ ـ ستوليتوف ف.ن . لنتبادل النصح يا رفاق . صحيفة المعلم ، ٣ تشرين الأول ١٩٢٧ .

٦٧ ـ سوخوملينسكي ف.آ . تربية الاتجاه الاشتراكي من العمل . موسكو ، ١٩٥٩ .

٦٨ ـ سوخوملينسكي ف.آ . ولادة المواطن . موسكو ، ١٩٧١ .

٦٩ ـ ستيتشينسكي ن.ل . الممارسة التربوية في المدرسة . «البيدولوجيا» ، ١٩٢٨ ، الكتاب الثاني .

٧٠ ـ شاتسكي س.ت . المؤلفات التربوية في ٤ مجلدات . موسكو ١٩٦٣ ـ ١٩٦٥ .

٧١ ـ الشبيبة ، العمل ، الدراسة ، اوقات الفراغ . «دراسات سوسيولوجية» سفردلوفسك ، ١٩٦٧ .

٧٢ ـ الشبيبة والعمل . موسكو ، ١٩٧٠ .

٧٣ ـ شوبرت آ.م . تجربة البعثات التربوية ـ البدولوجية لدراسة شعوب الأطراف النائية . مجلة «البيدولوجيا» ، ١٩٣٠ ، العدد ٢ .

٧٤ ـ شولغين ف.ن . حول مسألة علم التربية الماركسي . قضايا علم التربية . موسكو ، ١٩٢٨ ، الكتاب الأول .

٧٥ ـ شولغين ف.ن . علم التربية في المرحلة الانتقالية والثقافة الشعبية ، ١٩٢٥ ، العدد ١٠ ـ ١١

٧٦ ـ شولغين ف.ن . نقد ناقدينا ـ قضايا علم التربية . موسكو ، ١٩٣٠ ، الكتاب ٥ .

٧٧ ـ شيبوفا لوفا آ . الوسط الاجتماعي ـ البيئي لاطفال التونغ في شمال البايكال . مجلة «البيدولوجيا» ، ١٩٣٠ ، العدد ٢ .

٧٨ ـ الطرق الاحصائية في الدراسات السوسيولوجية . نوفوسيبيرسك ، ١٩٦٤ .

٧٩ ـ غرزال ل ، بوبوفاس . نقد النظريات السوسيولوجية البورجوازية المعاصرة . موسكو ، ١٩٧٦ .

٨٠ ـ غروزديف ب . ن . ماركس وانغلز حول التربية والتعليم . موسكو ، ١٩٥٧ .
٨١ ـ غروزديف ب . ن . نظرية لينين في التربية والتعليم . في كتاب «لينين حول التربية والتعليم» . موسكو « ١٩٦٣ .
٨٢ ـ غروشين ف . ، تشيكين ف . اعتراف الجيل . موسكو ، ١٩٦٢ .
٨٣ ـ غوربوفسكي آ . النصيحة والحب . «الشبيبة الريفية» ، ١٩٧١ ، العدد ١١ .
٨٤ ـ غوروفا ، ر . غ . تربية الموقف الشيوعي من العمل لدى التلاميذ أثناء الدراسة التطبيقية الانتاجية . موسكو « ١٩٦١ .
٨٥ ـ غوروفا ، ر . غ ، ماير ، س . ، شتاينر ي . ، سوفوروفا آ . التهيئة للحياة : خريجو المدرسة الثانوية في الاتحاد السوفييتي وجمهورية المانيا الديموقراطية . موسكو ، ١٩٧٩ .
٨٦ ـ غوروفا ، ر . غ . حول الدراسة الملموسة . مجلة «علم التربية السوفييتي» ، ١٩٧١ ، العدد ١ .
٨٧ ـ غوروفا ، ر . غ . تجربة دراسة مقارنة لظروف حياة اطفال آلتاي ونموهم (١٩٢٩ ـ ١٩٦٦) ـ «قضايا علم النفس» ١٩٦٩ ، العدد ٤ .
٨٨ ـ غوروفا ، ر . غ . خريج المدرسة الثانوية . موسكو ، ١٩٧٧ .
٨٩ ـ غوروفا ، ر . غ . استخدام الطرائق السوسيولوجية في الدراسات التربوية . في كتاب «قضايا منهج علم التربية ومناهج البحث/ باشراف آ . دانيلوف ، بولديريف/ » . موسكو ، ١٩٧١ .
٩٠ ـ غوروفا ، ر . غ . علم التربية وعلم الاجتماع ـ مجلة «علم التربية السوفييتي» ١٩٧٤ ، العدد ٨ .
٩١ ـ غولوبيفا آ . ، زابورجيتس آ . بعثة دراسة اطفال اويروت في آلتاي ـ «البيدولوجيا» ، ١٩٣٠ ، العدد ٢ .
٩٢ ـ غونتشاروف ن . ك . اسس علم التربية . موسكو ، ١٩٤٧ .
٩٣ ـ غونتشاروف ن . ك . منهج وطرق علم التربية . موسكو ١٩٦٨ .
٩٤ ـ غيلمونت آ . م . تربية الوسط وطرق دراسته . موسكو ، ١٩٣٠ .

٩٥ ـ غيلمونت آ.م . السينما كوسيلة تربوية ـ مجلة «الثقافة» ، ١٩٢٧ ، العـدد ٥ .
٩٦ ـ غيلمونـت آ.م . دراسـة تأثـير السينما على الأطفـال ـ «السينما والثقافـة» ، ١٩٢٩ ، العدد ٤ .
٩٧ ـ فرانتسـوف غ . ب . علاقـة المنهـج بطرائـق البحـث في الدراسـات السوسيولوجية الملموسة / باشراف غ . غليزرمان و ف . آفاناسيف/ . موسكو، ١٩٦٥
٩٨ ـ فيدوروف ف. تجربة دراسة صالة الجمهور ـ «حياة الفن» ، ١٩٢٥ ، العدد ١٨ .
٩٩ ـ فيلينكينـا ، ر.غ . وصف مزاج عامـل مراهـق ـ مجلـة «البيدولـوجيا» ، ١٩٣٠ ، العدد ١ .
١٠٠ ـ فيوفانوف و.آ . الدعاية السوسيولـوجية في البلـدان الـرأسمالية المتطـورة والصراع الايديولوجي . «قضايا الفلسفة» ، ١٩٧٤ ، العدد ١ .
١٠١ ـ قضايا البيئة والزواج والاسرة . فيلنيوس ، ١٩٧٠ .
١٠٢ ـ قضـايا التعليم السوسيولـوجية والاقتصـادية . باشراف ف . ن . تورشنكو . نوفوسيبيرك ، ١٩٦٩ .
١٠٣ ـ قضايا العمل الايديولوجي في الحزب الشيوعي السوفييتي . أهم مقررات الحزب الشيوعي السوفييتي (١٩٦٥ ـ ١٩٧٢) ، موسكو ، ١٩٧٢ .
١٠٤ ـ القضايا المنهجية للدراسات السوسيولـوجية / بـاشراف د . كوزلـوف/ ، موسكو ، ١٩٧٩ .
١٠٥ ـ كالاشنيكوف آ.غ . أسس علم التربية السوفييتي ، الجزء ١ «سوسيولوجيا التربية» ، موسكو ، ١٩٢٩ .
١٠٦ ـ كالاشـنيكوف آ.غ . مادة ومهـام علـم التـربية السوفييتـي في المرحلـة الانتقالية ـ قضايا علم التربية السوفييتي ، ١٩٢٩ ، العدد ١ .
١٠٧ ـ كالينين م.ي . حول التربية الشيوعية . موسكو ، ١٩٥٦ .
١٠٨ ـ كامبانيلا ، ت. مدينة الشمس . موسكو ـ لينينغراد ، ١٩٤٧ .
١٠٩ ـ كانافيتس ل.ن . العصابات وعلاجها في المصحات والمصايف . موسكو ، ١٩٦٢ .

١١٠ ـ الكتاب العملي للباحث السوسيولوجي . موسكو ، ١٩٧٦ .
١١١ ـ كروبسكايا ، ن.ك . المؤلفات التربوية في ١٠ مجلدات . موسكو ١٩٥٧ ـ ١٩٦٠ .
١١٢ ـ كروبسكايا ، ن.ك . الارشيف الحزبي المركزي ، معهد الماركسية اللينينية القسم ٢١ الوثيقة ١٢ .
١١٣ ـ كروبسكايا ، ن.ك . الارشيف الحزبي المركزي ، معهد الماركسية اللينينية القسم ١٢ ، الوثيقة ٤ .
١١٤ ـ كروبينينا م.ن . علم تربية الوسط وطرق دراسته . موسكو ، ١٩٣٠ .
١١٥ ـ كروبينينا م.ن . حول مسألة مادة ومنهج علم التربية . ضمن كتاب «قضايا علم التربية» ، موسكو ١٩٢٨ .
١١٦ ـ كروبينينا م.ن . علم التربية ومنهجها . في كتاب «قضايا علم التربية» الكتاب ١ ، موسكو ١٩٢٨ .
١١٧ ـ كرياجيف ف.غ . أوقات الفراغ وقطاع الخدمات . موسكو ، ١٩٦٦ .
١١٨ ـ كرياغدي ب . دينامية تكون الاهتمامات المهنية . في كتاب «فعالية اعداد المختصين» . كاوناس ، ١٩٦٩ .
١١٩ ـ كوتشيتوف غ.م . حول مسألة الوظائف الاجتماعية لمهنة التعليم . في كتاب «قضايا التعليم السوسيولوجية والاقتصادية» نوفوسيبيريسك ، ١٩٦٩ .
١٢٠ ـ كوروليف ف.ف . الاتجاهات الاساسية للدراسات المنهجية في مجال التربية . مجلة «علم التربية السوفييتي» ، ١٩٦٩ ، العدد ٤ .
١٢١ ـ كوروليف ف.ف . حول بعض خصائص التربية كظاهرة اجتماعية . «علم التربية السوفييتي» ، ١٩٥١ ، العدد ٢ .
١٢٢ ـ كوروليف ف.ف . لينين والتربية . موسكو ، ١٩٧١ .
١٢٣ ـ كوزمينا ، ن.ف . حول سيكولوجية عمل المعلم . لينينغراد ، ١٩٦٧ .
١٢٤ ـ كولوتينسكي ب.ن . تجربة الدراسة الطويلة لآراء طلاب الصف الثانوي الاخير . كراسنودار ، ١٩٢٩ .
١٢٥ ـ كومنسكي يا.آ . المؤلفات الادبية المختارة . موسكو ، ١٩٥٥ .
١٢٦ ـ كوملوشي ش . تأثيرمناخ الاسرة على موقف التلاميذ من ١٠ ـ ١٤ سنة من

الدراسة والعمل . مؤتمر علم النفس الدولي الثامن عشر . موسكو ، ١٩٦٦ .
١٢٧ ـ كيسيل م.آ . مستوى تعليم العمال وموقفهم من العمل ـ العمل ونمو الشخصية . لينينغراد ، ١٩٦٦ .
١٢٨ ـ لوك ج . المؤلفات التربوية . موسكو ، ١٩٣٩ .
١٢٩ ـ لوناتشارسكي آ . المهام التربوية للمدرسة السوفييتية . «الثقافة الشعبية» ، ١٩٢٧ ، العدد ٧
١٣٠ ـ لونا تشاركي آ . حول الثقافة الشعبية . موسكو ، ١٩٥٨ .
١٣١ ـ لونا تشارسكي آ . المنطلقات السوسيولوجية لعلم التربية السوفييتي ـ الموسوعة التربوية ، موسكو ، ١٩٢٩ ، الجزء ١ .
١٣٢ ـ ليفشينا ، ي.س . قضايا سوسيولوجية السينما والتلفزيون . «قضايا الفلسفة» ، ١٩٧١ ، العدد ٢ .
١٣٣ ـ لينين ف.ي . المؤلفات الكاملة . الطبعة الخامسة . موسكو
١٣٤ ـ ليوبلينسكي ب . السينما والاطفال . موسكو ١٩٢٥ .
١٣٥ ـ مابلي غ . المؤلفات المختارة . موسكو ، لينينغراد ، ١٩٥٠ .
١٣٦ ـ ماديو اليونان القديمة : مجموعة نصوص هيراقليط وديموقريطيس وابيقور . موسكو ، ١٩٥٥ .
١٣٧ ـ ماركس ك . رأس المال . موسكو ، ١٩٦٩ .
١٣٨ ـ ماركس ك . انغلز ف . من المؤلفات الباكرة . موسكو ، ١٩٥٦ .
١٣٩ ـ ماركس ك . انغلز ف . المؤلفات ، الطبعة الثانية .
١٤٠ ـ مارينكو ، ي.س . حول الأساس النظري لطرق التربية . مجلة «علم التربية السوفييتي» ١٩٧١ ، العدد ١٠ .
١٤١ ـ محاضرات في منهج الدراسات الاجتماعية الملموسة . باشراف غ . اندرييفا . موسكو ، ١٩٧٢ .
١٤٢ ـ مكارنكو آ.س . المؤلفات ، الطبعة الثانية في ٧ مجلدات ، موسكو .
١٤٣ ـ مور ، توماس . الايتوبيا ، موسكو ، ١٩٥٣ .
١٤٤ ـ الموسوعة التربوية في ٤ مجلدات . موسكو ١٩٦٨ .

١٤٥ ـ الموسوعة التربوية في ٣ مجلدات . موسكو ، ١٩٣٩ .
١٤٦ ـ الموسوعة السوفييتية الكبرى . الطبعة ٢ .
١٤٧ ـ الموسوعة الفلسفية في ٥ مجلدات . موسكو ، ١٩٦٠ .
١٤٨ ـ مومرف . ف . الانسان ، الأخلاق ، التربية . موسكو ، ١٩٧٥ .
١٤٩ ـ مونتسكيو ، ش . حول روح القوانين . سانت بطرسبورغ ، ١٩٠٠ .
١٥٠ ـ مونتيلي آ.ك . دراسة في اهتمامات تلاميذ المدارس الثانوية . «البيدولوجيا» ، ١٩٣٠ ، العدد ١ .
١٥١ ـ ناوموفا ، ن.ف . التناقضات الاخلاقية في علم الاجتماع البورجوازي المعاصر . «قضايا الفلسفة» ، ١٩٧٠ ، العدد ٢ .
١٥٢ ـ النساء والأطفال في الاتحاد السوفييتي . مجموعة احصائية . موسكو ، ١٩٧٩ .
١٥٣ ـ النشاط الانتاجي للنساء والاسرة . منسك ، ١٩٧٢ .
١٥٤ ـ هربارت ، ي.ف . المؤلفات التربوية المختارة . موسكو ، ١٩٤٠ .
١٥٥ ـ هولباخ . المؤلفات المختارة . موسكو ، ١٩٤٨ .
١٥٦ ـ هول ، غيس . النمط المتبدل للتفكير . «الولايات المتحدة الامريكية : الاقتصاد ، والسياسة والايديولوجيا» موسكو ، ١٩٧٠ ، العدد ١ .
١٥٧ ـ هول ، س . الغرائز الاجتماعية عند الاطفال ومؤسسات تنميتها . سانت بطرسبورغ ، ١٩١٣ .
١٥٨ ـ هيرتسن آ.ي . المؤلفات في ٣٠ مجلدا ، موسكو ، ١٩٦٠ .
١٥٩ ـ هيرتسن آ.ي . المؤلفات الفلسفية المختارة في مجلدين . موسكو ، ١٩٤٨ .
١٦٠ ـ هيغل . المؤلفات في ١٤ مجلدا . موسكو ـ لينينغراد ، ١٩٢٩ ـ ١٩٥٩ .
١٦١ ـ هيلفيتيوس ك.آ . حول الانسان وقدراته العقلية وتربيته . موسكو ، ١٩٣٨ .
١٦٢ ـ هيلفيتيوس ك.آ . حول العقل . موسكو ، ١٩٣٨ .
١٦٣ ـ هولباخ . المؤلفات المختارة . موسكو ، ١٩٦٣ .
١٦٤ ـ يادوف ، ف.آ منهج وطرائق الدراسات السوسيولوجية . تارتو ،

. ١٩٦٨

١٦٥ ـ يادوف ، ف.آ . الدراسـات السوسيولـوجية : منهجهـا ، برنامجهـا وطرائقها . موسكو ، ١٩٧٢ .

١٦٦ ـ ياركينا ، ت.ف . الفكر التربوي البورجوازي في المانيا الاتحادية في المرحلة المعـاصرة . مجموعـة «نقـد الاسس النظـرية ـ المنجية لعلـم التـربية البورجوازي المعاصر» موسكو ، ١٩٧٤ .

١٦٧ ـ يانيتسكي و.ن . نمط حياة واحد : نموذج وواقع . «قضـايا الفلسفـة» ، ١٩٧٤ ، العدد ١٠ .

١٦٨ ـ يورتين ن.و . حول القارىء ومايهمه ـ «الصحفي» ١٩٢٤ ، العدد ٨ .

١٦٩ ـ يوركيفيتش ن.غ . الاسرة السوفييتية : وظائفها وظـروف استقرارها . منسك ١٩٧٠ .

مراجع باللغات الاجنبية الاخرى :

١٧٠ - Banks O. Sociology of Education L., 1969

١٧١ - Biddle B. Thomas E. Role Theory Concepts and Research. N.Y. 1966

١٧٢ - Brau R., Doleczek H. , Ruhle O. Zur Konzeption marxsistischer Boldungsforschung, Soziologie der Bilding und Erziehung. In: Padagogik. Heft 10, 1967

١٧٣ - Brim O., Wheeler St. Socialization after childhood, N.Y., 1966

١٧٤ - Cervantes J.F. Zimmerman K.S. The Dropout: Causes and Cures N.Y., 1965

١٧٥ - Coleman J. The Adolescent Subculture and Academic Achievement, in Charters W.W. and N.L. Gage. Readings in the Social Psychology of Education. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1963

١٧٦ - Coleman J. Relationship of Socio-Economic Status to the performance of Junio High School Students- Journal of Experimental Education. Charters

W.W. Social Class and intelligence Tests-- In: Readings in the Social Psychology of Edu. Boston 1963

١٧٧ - سيموف م. من أجل منهج سوسيولوجي واحد في دراسة قيم الشبيبة ، ١٩٧٢ ، العدد ٢ (باللغة البلغارية)

١٧٨ - Dahrendorf R. Homo sociologicus. Höln-Opladen 1958

١٧٩ - Douglos J. W. The Home and School L., 1966

١٨٠ - Duquesn G. Les 16-24 ans. Paris 1963

١٨١ - Durkheim E. Education et sociologie P. 1922

١٨٢ - Eichler A. Zur Einfuhrung in den demokratischen Sozialismus. Bonn-Bad Godosberg 1972

Fliz-Zonabend F. Lyceens de Dakar. Essais de sociologie de l'education P., 1968, p. 12

١٨٤ - Gazso F., Varhedi G. A muvelodesi egyenlotiensegek es as iskola. Valosag. 1965

١٨٥ - Handbook of Socialization theory and research. Chicago 1969.

١٨٦ - Hobhouse L. T. Social Development, it's Nature and Conditions. L., 1924

١٨٧ - Konopninski J. Zaburzenia w zachowaniu sie dzeci isrodowisko W., 1964

١٨٨ - Kloskowska W. Kultura masowa. W., 1966

١٨٩ - Kowalski S. Socjologia wychowania W., 1974

١٩٠ - Krech K., Crutchfild R., Ballachey E. Individual in Society. N.Y. 1962

١٩١ - Leidy T., Starry A. The American Adolescent-a Bewildering Amalgam. NEA Journal 1967, V. 56 N 7

١٩٢ - Meier A. Soziologie des Bildungswesens. Berlin 1976

١٩٣ - Musgrave P.W. The Sociology of Education L. 1965

١٩٤ - National Assesment of Education Progress. December 1973

١٩٥ - Natorp P. Sozialpädagogik. Theorie des Willenserzichung. Stuttgart 1899.

١٩٦ - Nye F. Role Structure and Analysis of the Family L. 1976

١٩٧ - Ottaway A.K.C. Education and Socitety. „(An Introduction to the Sociology of Education). L. Routhedge, Kegan Paul 1968.

١٩٨ - Pieter U. Poznanie srodowiska wychowczego Wroclam-Krakow 1960

١٩٩ - Przeclawski K. Miasto i wychowanie. Warszawa 1968

٢٠٠ - Sexton P.K. Education and Income: Inequalities in Our Public Schools. N.Y. 1964

٢٠١ - Santha Y. Adolgoso szulok es a gyermek. Vizsgalodasok a csaladi neveles szociologiaja korabol. Ul Faklua. 10, 1969

٢٠٢ - Skorypska. Sobanska U. Mlodziez i dorosli. Warszawa 1977

٢٠٣ - Sosnicki K. Rozwoj pedagogiki zachodnjej an przelomic XIX i XX w Warsawa. 1967

٢٠٤ - Smith W. An Introduction to Educational Sociology. Boston 1917

٢٠٥ - Rosenstater H. Soziologie der Erziehung.- In: Lexikon der Pädagogik. Ergänzungsband. Freiburg 1964

٢٠٦ - Vaness T. School Lezvers Their Aspirations and Expectations. Methuen. 1962

٢٠٧ - Witty P. Kinsella P. Childre and TV- Anineth report, El. English, 35, 45- 456; Schramm W. Lyle J. Parker E.B. Television in the Lives of our Children. Stanford. Calif., Stanford Univ. Press 1961, etc.

الفهرس

الصفحة

Р. Г. ГУРОВА

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ



هذا الكتاب

اننا نقدم الى القارىء العربي هذا الكتاب «مقدمة في علم الاجتماع التربوي» للباحثة السوفييتية غوروفا ، آملين ان يجد فيه طلابنا مرجعاً هاماً لهم في دراساتهم الجامعية والعليا . كما نأمل ان يكون هذا الكتاب خير معين لجميع العاملين في مجالات التربية والتعليم وتنمية المجتمع على أداء رسالتهم على أفضل وجه ، واعداد جيل عربي واع تقدمي طموح ، قادر على حمل الاعباء الملقاة على عاتقه ، مدرك لدوره وواجباته ومسؤولياته في المدرسة والجامعة ، والمصنع والمزرعة ، والاسرة والمجتمع .

وما أحوج مكتبتنا العربية ، التي ما تزال فقيرة بالدراسات والكتب الاجتماعية التربوية ، الى مثل هذا الكتاب ، الذي يلقي الأضواء على مواضيع علم الاجتماع التربوي وتاريخه من وجهة نظر اشتراكية علمية ، والذي يطلعنا على أبحاث ودراسات اجتماعية - تربوية أجريت في بيئة اشتراكية وعلى أيدي باحثين اشتراكيين ، مسلحين بمنهج علمي . لا سيما وان علم الاجتماع التربوي قد دخل كلياتنا وجامعاتنا .

وما أحوج القارىء العربي ، وبخاصة في قطرنا العربي السوري الذي يشق طريقه بنجاح نحو المجتمع الاشتراكي المنشود ، الى الفكر الاجتماعي - التربوي التقدمي . لا سيما واننا نعير التربية أهمية كبرى ، وندرك دورها الكبير في التغيير الاجتماعي وفي تكوين المواطن الاشتراكي الواعي ، ونعمل على تطبيق الزامية التعليم ، ومجانيته بكافة مراحله ، ونحارب الجهل والأمية ، وننشر الثقافة والوعي الاجتماعي والفكر الاشتراكي التقدمي .

تصميم الغلاف الفنان
مصباح البيبيلي